



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora.

Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría la Cima, de la ciudad de Medellín.

Director Taller de Línea: Carlos Agudelo Montoya.

Asesora temática: Laura Marcela Quintero.

Por: Yuliana Villa Calle

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación.

Universidad de Medellín

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación Énfasis en Didáctica de la Lectura y la Escritura

Medellín

2018

CONTENIDO	PÁG.
Contenido	2
Introducción	8
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	10
1. Planteamiento y formulación del problema	10
2. Justificación	14
3. Objetivos	17
1.1. Pregunta de investigación	17
1.2. Objetivo general	17
□ Objetivos Específicos.....	17
CAPÍTULO II: CONCEPTUALIZACIÓN	18
4. Antecedentes.....	18
5. Marco teórico.....	31
¿Qué es leer y qué es la lectura?.....	31
La lectura como proceso	33
¿Qué es comprender y qué es comprensión de lectura?	35
La comprensión de lectura en la contemporaneidad: la Literacidad	39
La comprensión de lectura y los derechos básicos de aprendizaje	41
¿Qué son las estrategias de Lectura y por qué enseñarlas?	46
Estrategias cognitivo-discursivas.....	47
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	53
6. Tipo de Estudio.....	53
7. Población y Muestra	56
Características institucionales y de la población a intervenir	57

Caracterización de la muestra seleccionada	57
Tabla 1 Caracterización de la muestra.	58
8. Sistema de categorías	58
9. Técnicas e instrumentos de recolección de la Información	60
Tabla 2 Técnicas e instrumentos.....	60
Técnicas de recolección de información:.....	60
10. Proceso de intervención	63
Primera fase: Estado inicial de los procesos de comprensión lectora en cada ciclo.....	64
Segunda fase: Aplicación, intervención y sistematización.	64
Tercera fase: Estado final de los niveles de comprensión lectora.	66
Tabla 3 Material diseñado a partir de la matriz de referencia en el área de lenguaje propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.....	68
11. Validez y confiabilidad	68
CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN – ESTRATEGIA	70
Pruebas de comprensión lectora.	70
Tabla 4 Clasificación de pruebas según su competencia, componente, aprendizaje, evidencia y nivel de lectura. Fuente: Elaboración propia	71
Tabla 5 Resultado prueba diagnostica	72
Tabla 6 Resultado prueba de entrada	72
Tabla 7 Resultados prueba de salida.	73
Contraste entre las pruebas de comprensión lectora	74
Tabla 8 Contraste entre las pruebas de comprensión lectora. Niveles de lectura.	74
Tabla 9 Resultado general por componente	76
Sintáctico	77
Semántico	77

Pragmático	77
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS	79
1.CATEGORIA 1: Estrategias-Cognitivo: análisis estructural de los diferentes tipos de texto, desde la teoría del texto de Van Dijk; super, macro y micro estructura. ...	79
Tabla 10 Categoría 1.....	80
2.CATEGORIA 2: Comprensión de lectura en los DBA - interpretación de textos narrativos, expositivos y argumentativos y - Establecimiento de conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se ha producido.....	83
Tabla 11 Categoría 2.....	85
3.CATEGORIA 3: Motivación frente a la lectura con base en la propuesta de las estrategias cognitivo-discursivas	86
Tabla 12 Registro de diario de campo frente a la participación. (Yuliana Villa 2017)	87
Ilustración 4. Trabajos del portafolio de los estudiantes.....	88
Ilustración 5. Trabajos de exposición tipos de texto.....	88
Ilustración 6. Trabajos de exposición de estructuras textuales.	89
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	94
Tabla 13 Resultado general por niveles de desempeño Analógico.....	97
Recomendaciones.....	98
La transtextualidad como estrategia favorecedora de la comprensión lectora ...	99
Relaciones transtextuales vinculadas con niveles de análisis estructural, de lectura y componentes:	100
Anexos	108
4. Anexo 1	108
5. Anexo 2	122
6. Anexo 3	126

7.	Anexo 4	133
8.	Anexo 5	136

Resumen

El presente texto pretende dar a conocer la manera en que se llevó a cabo el desarrollo y posterior análisis del proyecto denominado “Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora: Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría La Cima, de la ciudad de Medellín”, dicha propuesta estuvo enmarcada en un enfoque mixto con mayor influencia de la investigación acción educativa, ya que apuntó a ser un trabajo de indagación e intervención en el aula, en la que primaron los conocimientos previos de los estudiantes, su contexto, sus intereses, sus estrategias para abordar determinada tarea y puntualmente para analizar la estructura de los distintos tipos de textos basados en el análisis del discurso propuestos por Van Dijk (2007) como mecanismo pedagógico en la búsqueda del reflejo de la intención comunicativa del autor entreviendo la idea de lector, lectura y comprensión como tal (estrategias planteadas desde los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje de Lengua Castellana); con el fin de mejorar los bajos niveles de comprensión lectora, expresados en los resultados de pruebas internas y externas. Luego de la búsqueda conceptual y de la aplicación de una secuencia didáctica, base del proyecto, se pudo evidenciar cómo las estrategias mencionadas influyen no solo en el área de Lenguaje sino también en otros espacios de aprendizaje, con el fin de promover el empoderamiento desde el conocimiento.

Palabras clave:

- Comprensión de lectura.
- Estrategias pedagógicas.
- Tipologías textuales.
- Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA.

INTRODUCCIÓN

La lectura en el aula ha sido un requerimiento, una necesidad y una consigna proclamada a partir de muchas esferas de la sociedad, desde hace ya muchas décadas; sin embargo y pese a esfuerzos de distintos estamentos que abogan por la eficacia de la educación, entreviendo lo que esto conlleva en cuanto a la transformación social y procesos de equidad y calidad de vida se refiere; en nuestro país los índices de lectura son precarios, esto ha incidido de manera directa en los procesos de enseñanza- aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y más puntualmente en el área de Lenguaje, ya que los niveles de comprensión de los estudiantes en ocasiones no trascienden de lo literal, dejando de lado interpretaciones propias de un nivel inferencial, o de un plano inexplorado: la criticidad, lo analógico, o bien, la intertextualidad, lo que da pie a lecturas propositivas y argumentadas, herramientas indispensables en nuestra realidad actual, permeada por inacabadas y extensas fuentes de información, que en la mayoría de los casos es recibida por nuestros jóvenes sin ningún tipo de filtro o análisis que puedan darle empoderamiento frente a sí mismos y su contexto, en la que se tomen decisiones de mano de la razón y los argumentos.

Frente a este panorama, entidades como el Ministerio de Educación Nacional, en su programa de becas para la excelencia docente, hace un aporte en torno a la formación de los maestros como mediadores en la enseñanza y el aprendizaje, puntualmente en cuanto a la lectura y la escritura, procesos de pensamiento indispensables a nivel social y personal, los cuales deben trabajarse desde el aula; es justamente por ello que se enfatiza por medio de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín en este importante aspecto.

Este proyecto se presenta como una propuesta de intervención e investigación pedagógica que tiene como objetivo principal aplicar estrategias de lectura cognitivo-discursivas, durante el desarrollo de una secuencia didáctica, que permitan fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Fe y Alegría la Cima de la ciudad de Medellín.

Para ello se propuso el rastreo de conceptos como leer, lectura, lector, texto, contexto y estrategias, para, de la mano con los DBA y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, impactar prácticas anquilosadas en relación a la comprensión de lectura en el aula, ya que como afirma Delia Lerner (2001):

“el conocimiento didáctico no puede deducirse simplemente de los aportes de la psicología o de la ciencia que estudia el objeto que intentamos enseñar. Ha sido necesario – y continúa siéndolo- realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar las situaciones de aprendizaje que proponemos, afinar las intervenciones de enseñanza, plantear problemas nuevos que solo se hacen presentes en el habla”. p 67

A través de una investigación de corte mixto se llevaron a cabo en el aula una serie de actividades enmarcadas en una secuencia didáctica, enfocada en desarrollar e interiorizar estrategias cognitivo-discursivas que traen dentro de sí los procesos mentales y de conocimientos previos de los estudiantes, acompañadas del rastreo de las distintas tipologías textuales como aliados en la comprensión de lectura de todo tipo de discursos; por tal razón se implementaron distintas técnicas e instrumentos de recolección de información, tales como: un formato de observación participante, basado en categorías de análisis acordes a los objetivos, pruebas tipo Saber que dan cuenta del estado inicial y final de la intervención, rejillas de valoración, rúbricas para cada tipo de texto y portafolio de los estudiantes, entre otras.

Todas ellas con el único fin de recoger insumos, cuyo posterior análisis y hallazgos contribuyen a tejer un puente entre la teoría y la práctica, construyendo nuevas perspectivas del conocimiento en el quehacer en el aula; poniendo en relieve los saberes pretendidos desde los lineamientos curriculares, específicamente el eje de interpretación de textos, aplicando actividades enriquecedoras que alimentan el trabajo del aprendizaje, y proponiendo prácticas de lectura que van más allá del entretenimiento, tal y como lo plantea Lerner, donde la lectura y la escritura “sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (2001, p. 26).

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1. Planteamiento y formulación del problema

Los tiempos modernos y el acelerado ritmo de vida de los grupos y sociedades actuales enfrentan a niños y jóvenes a diferentes problemáticas y desafíos a los cuales no se han enfrentado en ninguna otra época, entre ellos, la revolución tecnológica, que permite el acceso a la información sin restricción alguna, por lo que procesarla o pasarla por un filtro resulta cada vez más complejo; además:

“los jóvenes nacidos en esta sociedad moderna deben saber responder a prematuras presiones y expectativas para que maduren con más rapidez de lo que parece posible y aconsejable. Y, sin embargo, a pesar de esta contingencia o debido precisamente a ella, la vida de la gente joven está llena de estímulos, intereses y desafíos”. (Van Manen, 1998, p.18).

Dichas transformaciones son asistidas por el medio que los sumerge en un mar de símbolos que les crea una necesidad en ocasiones consumista, de desinterés por la vida académica, y por qué no, una mediocridad constante en relación al estudio, a la escuela y en particular frente a la lectura, vista con desdén y menosprecio y no como fuente inagotable de conocimiento y transformación social.

Así mismo, es indiscutible la ruptura frente a los modelos de familia, escuela y sociedad como ejes transversales en la construcción del individuo, que afectan el pensamiento y los intereses de los estudiantes. En la Institución Educativa Fe y Alegría La Cima, por ejemplo, ubicada en la zona nororiental de la ciudad de Medellín se acoge población de barrios aledaños de estratos 1 y 2, tales como: San Blas, Jardín, Barrios Unidos, Las Granjas y Guadalupe, por mencionar algunas; población que no es ajena a la situación planteada con anterioridad. Problemáticas como la violencia, tan arraigada en nuestro país, el uso de drogas, la prostitución, la conformación de grupos al margen de la ley en las zonas barriales y el abandono al que están sometidos, los obliga a buscar distintas maneras de crearse una identidad propia, que al final termina como una carrera de transformaciones para acoplarse en los distintos grupos sociales; esto se ha reflejado directamente en el poco interés de los estudiantes y más puntualmente

han dado como resultado un exiguo nivel académico y unos indicadores significativamente bajos en las pruebas de estado como se evidencia en las siguientes tablas :

Tabla 1: Resultado Prueba Saber 11 (2017)

CODIGO DANE	MUNICIPIO	INSTITUCIÓN	PROMEDIO	DESVIACIÓN
105001010588	MEDELLIN	INST EDUC FE Y ALEGRIA LA CIMA	260	41

Tabla 2: Clasificación establecimiento educativo (2017)

código DANE	Comuna	Nombre	Sector	clasificación 2014	clasificación 2015	clasificación 2016	clasificación 2017	2014 - 2015	2015- 2016	2016- 2017	índice 2014	índice 2015	índice 2016	índice 2017
105001010588	Comuna 3 Manrique	inst educ fe y alegría la cima	oficial	C	C	B	B	igual	Mejoró	Igual	0,6618	0,6666	0,683	0,6943

Tabla 3: Índice Sintético de Calidad 2018 (información 2017)

CODIGO DANE	SECTOR	COMUNA	INSTITUCIÓN	ISCE PRIMARIA	ISCE SECUND	ISCE MEDIA	ISCE TOTAL
105001010588	OFICIAL	3. MANRIQUE	INST EDUC FE Y ALEGRIA LA CIMA	4,72	5,44	4,36	4,90

Fuente: <https://medellin.edu.co/secretaria/educacion-en-cifras?showall=&start=5>

En ellas se puede evidenciar como la clasificación establecimiento educativo varía entre c y b de los años 2014 al 2017, este último año protagonista del proyecto , con una leve mejora de 2105 a 2016, sin embargo permaneció igual en el transcurso del 2016 al 2017; es importante aclarar que hay muchos factores que inciden en estos puntajes en ocasiones abstractos para interpretar los entramados que se tejen al interior del aula, pero es importante decir que las pruebas en su mayoría de lectura de distintos textos y en distintas áreas, arrojan resultados no muy buenos, también y en más cercanía en las pruebas internas.

La Institución Educativa cuenta con una biblioteca que permanece cerrada la mayor parte de la jornada escolar y por tal razón no es un espacio que se haya consolidado para la lectura como tal; sin dejar de lado que se dicta un área denominada comprensión de lectura, la cual dista en gran medida de lo que implica realmente, debido a distintos factores tales como la intensidad horaria (es solo una hora a la

semana), no es clasificada como asignatura, no tiene nota; sin dejar de lado que la dicta cualquier docente, de cualquier área, y no por que no tengan la formación o las capacidades, o la lectura no transversalice todo el conocimiento, sino que esta área carece de indicadores y de la orientación adecuada desde el planteamiento de los contenidos como tal; desde el plan de estudios no se es consecuente de lo que en realidad es la comprensión de lectura y no hay más espacios afines, como por ejemplo horas dedicadas solo a la lectura en un plan lector¹.

Afirma Delia Lerner que,

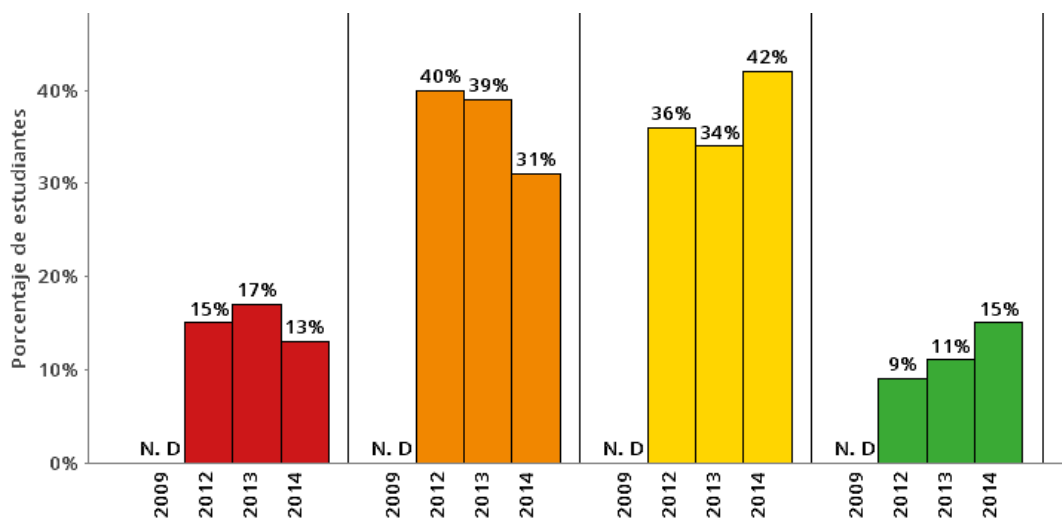
“Cuando se propone una transformación didáctica, es necesario tener en cuenta la naturaleza de la institución que la llevara a cabo, las presiones y restricciones que son inherentes a ella porque se derivan de la función social que le ha sido asignada. Es necesario prever como articular la propuesta que se intenta llevar a la práctica con esas necesidades y con esas presiones propias de la institución” (2001, p. 82).

Por lo que se presenta entonces un contexto social complejo, el cual influye notablemente sobre los bajos niveles de comprensión lectora que se dieron en los últimos años en las pruebas saber, para nadie es un secreto que una de las principales problemáticas para lidiar en la actualidad es la ausencia familiar en el acompañamiento educativo, por no decir que es la constante sumándole, además, los bajos niveles educativos de sus acudientes. La idea de vulnerabilidad e inequidad de los y niños y jóvenes como factor que influye en los bajos niveles de lectura, comprensión y motivación la expone de manera más detallada y ejemplificante el académico canadiense Max van Manen en su texto: *El tacto pedagógico* (1998).

Gráfica 1

INSUFICIENTE MÍNIMO SATISFACTORIO AVANZADO

¹ Este diagnóstico fue elaborado a finales del año 2016 con aportes del PEI, y ayuda de la coordinadora de la I.E. Fe y Alegría La Cima, quien hace parte del grupo de *Calidad*.



Grafica 1 Reporte histórico de comparación entre los años 2009 a 2014 I.E Fe y Alegría la Cima

Revisando el recorrido histórico de los años 2009 hasta el 2014 se ha observado que el desempeño académico de los estudiantes en las pruebas es bajo; principalmente en lo relacionado con la comprensión lectora, de este modo, la educación actual, no es ajena a la situación planteada, está en permanente cambio, creando retos y desafíos que se deben abordar desde la implementación de estrategias que repercutan de manera significativa en la calidad educativa.

Por su parte, es importante resaltar que la institución conocedora de estas problemáticas le apunta desde el PEI a diversas estrategias didácticas, metodológicas y pedagógicas que repercutan en la vida de los estudiantes, por medio de los proyectos transversales y de los proyectos de área; desde el equipo de maestros se pretende que los estudiantes se reconozcan como seres sociales, miembros activos de una sociedad que se movilizan, crean, recrean y generan pensamientos literarios, políticos, económicos y sociales por medio del lenguaje, pero para lograrlo es innegable que se requieren cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas, donde la comprensión del mundo, por ende la comprensión lectora sea incluida y desarrollada en las diferentes áreas como un inicio importante para la resignificación de saberes, donde no se le delegue exclusivamente esta responsabilidad a la asignatura de lengua castellana.

Por otra parte, y a pesar de lo anterior, los estudiantes que cursan séptimo grado en

la I.E. Fe y Alegría, no se motivan por las prácticas lectoras, son apáticos a la confrontación con los diferentes tipos de textos y el disfrute literario, esto ha ido aumentando de manera progresiva teniendo gran incidencia en el desempeño académico, conjugado a unas prácticas pedagógicas descontextualizadas y desligadas de los intereses de los estudiantes como sujetos activos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, cayendo en la monotonía y trivialidad de estos procesos.

Teniendo presente la ausencia de referentes en los estudiantes que les brinden el ejemplo y los medios para acercarse a la lectura y avanzar en el proceso de la comprensión, se visibiliza al docente como el vehículo por excelencia que diseña, implementa y evalúa las estrategias desde las cuales los estudiantes puedan poner en juego los saberes adquiridos en el aula; en este sentido, se hace indispensable generar diversas estrategias de lectura que apunten al fortalecimiento de la comprensión, vincular los procesos educativos a un estado vivencial en el currículo en las instituciones educativas, desde las diferentes áreas del conocimiento, como una de las condiciones más pertinentes para generar experiencias relevantes, significativas que incluyan al educando y al educador, este último como principal orientador y dinamizador en el proceso de la comprensión lectora, ya que el rol docente es justamente promover el desarrollo de competencias en los estudiantes, donde los jóvenes sean preparados para enfrentarse a un mundo en el que pongan en práctica sus conocimientos con una actitud crítica y propositiva que permita apropiarse y transformar sus realidades.

2. Justificación

En la actualidad podemos decir que la formación humana que se orienta desde la escuela está en crisis, por un lado debido al predominio de la tecnología en nuestras vidas, particularmente por el ritmo acelerado y superficial de la información que ofrece la web, siendo los jóvenes principalmente los más afectados por este fenómeno ya que visualizan demasiada información sin procesarla o interpretarla.

En segundo lugar, la crisis se potencia con la versión amañada y tergiversada de la realidad que presentan los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión; en un mundo globalizado, se hace difícil conocer otra versión que aquella

que se nos permite conocer. De otra parte, otro factor es el desplazamiento que sufre la biblioteca escolar en la formación, ya que influye directamente en la imposibilidad de propiciar al estudiante un espacio y momento de interiorización que permita su desconexión de este mundo acelerado y superficial; así mismo, han perdido importancia los espacios de lectura en el aula, en muchos casos por obviar que leer no es de interés para el estudiante.

Estos factores hacen pensar en la tarea urgente de volver a preguntar por la lectura en las instituciones educativas, para recuperar este espacio esencial en la formación de los estudiantes, espacio íntimo y silencioso frente al ruido y despersonalización que ofrece la cotidianidad, es decir en este silencio creador de la lectura, permitir que acontezca un encuentro consigo mismo que el mundo actual no permite.

No debemos olvidar que el hombre es concebido como un ser social y por lo tanto, esencialmente comunicativo; de ahí, la importancia de fortalecer el proceso de comprensión lectora que le permita interpretar y poner en uso los conocimientos que adquiere, así como también expresarse y relacionarse adecuadamente; la escuela por tanto, debe ser escenario de socialización y formación de los ciudadanos, así como dinamizadora de las habilidades y competencias lectoras, ya no es suficiente formar simples decodificadores, sino, lectores críticos, sujetos que interpreten y reflexionen sobre su realidad, que hagan una lectura entre líneas de su contexto, es decir, que trasciendan la literalidad en cualquier tipo de texto.

Por tal razón, con este proyecto de profundización e implementación, se pretende potencializar y fortalecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado séptimo, fundamentados en los DBA, entendidos como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, propuestos por el MEN (2015, p.4.), en el caso de la Institución Educativa Fe y Alegría la Cima, solo en grado séptimo; teniendo en cuenta que esto implica no solo compromiso del docente de aula, sino también, de toda la comunidad educativa; así mismo, se busca tener eco en otras instituciones educativas del país y en diversos proyectos educativos e investigaciones del ámbito nacional, cuyo interés central sea el mejoramiento de la comprensión de lectura. Para llegar a este punto, es necesario hacer un diagnóstico de cómo se da el

proceso de comprensión lectora; se parte de una problemática que es común a otras instituciones educativas, dado que en el ejercicio cotidiano del quehacer docente, encontramos estudiantes desmotivados frente a la lectura, con bajos niveles de comprensión e inadecuados hábitos de estudio, lo que sin duda, genera un bajo rendimiento académico en las diferentes asignaturas, puesto que el proceso lector transversaliza todo el ámbito del conocimiento.

Con esta propuesta de investigación, se pretende articular diferentes estrategias de lectura y diversas metodologías motivacionales, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, con el fin de acercarlos a la comprensión de lectura en un ambiente interactivo, lúdico, creativo, ameno, de autorreflexión, de intercambio de saberes, que atienda a las necesidades, expectativas e intereses de ellos y del contexto actual, permeado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como, por desafíos cognitivos, cambios y transformaciones sociales de gran envergadura, fortaleciendo de este modo, su comprensión lectora y su aprendizaje en general.

A partir de lo anterior se pretende que, con la implementación de este proyecto, se asiente un precedente importante en cuanto al mejoramiento institucional, que traerá consigo grandes beneficios para el plantel educativo, así como para los estudiantes. Por una parte, porque al mejorar la comprensión lectora, se logra una mayor aprehensión e interpretación del entorno desde una perspectiva crítica, y un mejor nivel y rendimiento académico, que se verá reflejado en unos resultados óptimos en las pruebas de medición de la calidad educativa, y por otro lado, porque su formación básica, fundamentada en unas bases sólidas en cuanto a las competencias lectoras se refiere, les permitirá asumir con mayor destreza, interés y criticidad, los retos académicos, sociales y personales, que se les presente.

En esta medida, la lectura se convierte en aliada para el mejoramiento no sólo de los procesos académicos y para superar los indicadores de desempeño escolar, sino que además permite la confrontación y formación personal del estudiante. En síntesis, se espera que con este proyecto se logren mejorar los procesos de lectura en la Institución y a su vez, que este mejoramiento repercuta de forma bidireccional en los procesos académicos y de participación en la sociedad; además del empoderamiento con el conocimiento.

3. Objetivos

1.1. Pregunta de investigación

¿De qué manera el aprendizaje de estrategias cognitivo-discursivas fortalece la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Fe y Alegría la Cima?

1.2. Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Fe y Alegría la Cima de la ciudad de Medellín, durante el desarrollo de una secuencia didáctica basada en estrategias de lectura cognitivo discursivas.

- **Objetivos Específicos**
- Examinar el uso de estrategias de lectura y el grado de comprensión inicial de los estudiantes.
- Desarrollar una secuencia didáctica que incluya estrategias cognitivo-discursivas, que contribuya a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.
- Analizar el impacto de las estrategias desarrolladas durante la implementación de la secuencia didáctica, en la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo.

CAPÍTULO II: CONCEPTUALIZACIÓN

4. Antecedentes

4.1. Comprensión lectora

La comprensión de lectura es un proceso cognitivo complejo y transversal a cualquier aprendizaje, por lo cual viene siendo objeto de investigación constante por diversos investigadores y por supuesto en el campo de la educación, principalmente por los bajos resultados de las pruebas de comprensión lectora a nivel nacional e institucional, donde se evidencia las falencias que hay desde la educación básica hasta la educación media; estos resultados no han sido ajenos a las dificultades de comprensión encontradas en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Fe y Alegría la Cima.

En aras de buscar alternativas y transformaciones que hagan eco en el mejoramiento de los procesos de comprensión, se ha llevado a cabo un rastreo bibliográfico con experiencias relacionadas con el objetivo de investigación: «Aplicar estrategias de lectura cognitivo discursivas, durante el desarrollo de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Fe y Alegría la Cima de la ciudad de Medellín»; se especificarán los aportes de diversos autores que han investigado sobre la comprensión de lectura, además, del diseño e implementación de diversas estrategias que favorecen su mejoramiento.

Carlos Sánchez Lozano y Deyanira Alfonso (2004), por ejemplo, nos describen en su artículo “El reto de la enseñanza de la comprensión lectora” una definición clara sobre el acto de leer, el cual consiste en el diálogo que establece el lector con el texto para acercarse a la interpretación, por lo que nos plantean tres niveles de la lectura que los estudiantes deben alcanzar: el literal (primer nivel), luego se pasa al nivel inferencial, para llegar finalmente al nivel crítico. Este diálogo a través de los tres niveles propuestos nos da una idea más acertada del papel del lector en el acto de leer, no como un decodificador, sino como alguien que alcanza una posición crítica y unas relaciones intertextuales e interculturales con el texto; y en lo que compete a la lectura

escolar, entreviendo al docente como un sujeto movilizador y mediador en el proceso lector, quien enseña a sus estudiantes a procesar un texto desde tres fases, utilizando las habilidades que harán posible su comprensión, entre ellas, las habilidades de prelectura, habilidades durante la lectura y habilidades postlectoras (MEN 1998), por medio de las cuales los estudiantes van a interiorizar los textos para hacer posible la comprensión. Es decir, que el maestro diseña e implementa unas estrategias de lectura que favorecen la interacción entre los lectores con el texto y su autor, surgen diálogos, discusiones y aprendizajes significativos.

Por su parte Gloria Rincón (2004), docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, nos convoca, desde la Revista Internacional Magisterio dedicada a las competencias lectoras, a pensar en la forma como se está enseñando a comprender textos escritos, argumentando que la buena comprensión es un producto de la realización de ejercicios concretos, ya que a leer se aprende leyendo, y que somos los docentes los llamados a contextualizar nuestras prácticas pedagógicas y nuestra didáctica desde una actitud responsable y comprometida con la realidad educativa actual.

Se requiere de procesos de enseñanza para el aprendizaje, de procedimientos que puedan ser más efectivos para la comprensión textual según el texto que se lea (todos los textos no son iguales, por tanto, los mecanismos para comprenderlos no son siempre los mismos). Barnes (1994) citado por Rincón, afirma que:

“Los procesos pedagógicos vinculados con la producción o interpretación de textos que se enmarcan en actividades significativas, deben procurar un progresivo control consciente de la comprensión lectora, pues esta no es producto de la aptitud natural de todas las personas, o un resultado de la repetición mecánica de modelos o de la transmisión de informaciones, sino el resultado de aprendizajes que se convierten el conocimiento en acción” (p.77).

Se vislumbra a través de la investigación mencionada que los contenidos escolares se han flexibilizado y en ese orden de ideas existe un propósito de “comprender para aprender” que constituye un marco ideal para formar lectores autónomos y críticos.

4.2. Estrategias de Lectura y TIC

Luis Bernardo Peña Borrero (2004), profesor e investigador, subdirector de lectura y escritura, Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe

(CERLALC), nos plantea que podemos apoyarnos en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que pueden servir de pretexto para abordar la lectura en continuo proceso de cambio, diversos contextos en los cuales se lee y se interpretan las obras escritas partiendo de intereses y necesidades diversas, ya que el texto digital le posibilita a los docentes guiar a sus estudiantes a tener un proceso lector interactivo y autónomo en el cual se sumergirá por su propia motivación e interés por el conocimiento, le permitirá establecer relaciones intertextuales e interculturales y de su propia vivencia.

Frente a lo anterior afirma Peña:

“En lugar de un conflicto entre la imprenta y las nuevas tecnologías, se debe cambiar las miradas y resignificar la lectura, comprender el surgimiento de una nueva textualidad, metatextualidad que vincula las diferentes formas de expresión simbólica. Así las nuevas prácticas de lectura de los lectores deben convivir con la auténtica revolución de los comportamientos culturales” (2004, p.26).

Es necesario, visibilizar a nuestros estudiantes como lectores capaces de moverse en la amplia gama de nuevas textualidades y modos de representación, donde el docente aproveche los recursos que ha traído la tecnología a la sociedad actual y no los vea como enemigos del acto lector, resignificando la palabra leer y las formas de interactuar y apropiarse de la misma.

Otro aporte significativo es el de Karina Curione y Daniela Díaz (2005) quienes desarrollaron una investigación sobre estrategias de comprensión en estudiantes de grado sexto; las autoras evidenciaron la enorme preocupación que existe por los problemas de comprensión lectora de los estudiantes y la necesidad de transversalizar el currículo desde diversas estrategias de enseñanza de la lectura; nos presentan características y resultados obtenidos a partir de la implementación del proyecto, a partir del trabajo realizado durante un año en el marco de la materia currículo abierto inscripta en el Plan 96 de educación media, y en el cual diseñaron y aplicaron diversas estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora, cuya concepción, está referida al conocimiento que tenemos de nuestros propios procesos de aprendizaje. Se resalta la necesidad de reforzar los componentes afectivos relacionados con la motivación, la cual resulta ser fundamental, pero muchos docentes

deciden obviarla cayendo en la monotonía y la rutina del desarrollo de las clases.

Por otro lado, Artur Noguerol (2003) presenta su artículo “Leer para pensar, Pensar para leer: La lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI”; en el que en primer lugar el autor nos realiza un breve recorrido por los tópicos relevantes en el proceso de comprensión lectora entendido como un instrumento o mediación del pensamiento, luego nos detalla los presupuestos que articulan la propuesta, el proceso lector visibilizado en tres ejes: la lectura, el texto y el lector, para llegar a la realidad global que sería la lectura como instrumento de construcción social del conocimiento y culmina el artículo con unas líneas específicas en la didáctica de la lectura como lo son el incrementar las investigaciones sobre las funciones que juega la lengua oral en el desarrollo de las competencias lectoras, impulsar estudios rigurosos sobre el papel de los distintos medios de comunicación en la articulación de la comprensión lectora y en la elaboración de textos, con especial atención a las nuevas tecnologías, diseño de programas de extensión de la lectura se pretendería potenciar la permanencia de las prácticas lectoras en los ciudadanos para que sigan en el proceso de aprender a lo largo de la vida y potenciar la lectura crítica de todo tipo de textos.

También se refiere en el texto de Noguerol algunos métodos de enseñanza en la labor docente del siglo XXI, como retos para afrontar la lectura y la comprensión lectora descontextualizados, en pro del diálogo con la sociedad actual y estudiantes contemporáneos.

Entre otras investigaciones se encuentra la que realizan María José Gonzales, María José Barba, y Alicia Gonzales (2010), donde se pretende dar a conocer una propuesta educativa para mejorar la comprensión lectora en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Se plantea que una de las dificultades que tienen los estudiantes de bachillerato es la baja comprensión de lectura y que esto se ve influenciado por el poco gusto a leer, añadido a que en sus familias no es un hábito y en las instituciones educativas no se está potenciando el gusto por la lectura. En el estudio se analizan varios métodos de enseñanza de la comprensión lectora y proponen un método que reúnen algunas características de los anteriormente analizados donde se plantea que el proceso de comprensión de texto no es una tarea del área de lengua castellana sino de todas las áreas. Lo primero en un proceso de comprensión de lectura es

preguntar a los que saben del tema con el fin de ir conectando conocimiento nuevo con el ya existente, creando así un puente cognitivo; otra actividad necesaria no solo es la identificación de información relevante en el texto sino que el estudiante aprenda a organizarla y jerarquizarla; y por último enseñar a los lectores a supervisar y regular su propio proceso de comprensión para que sean sujetos activos en su proceso de adquisición de conocimiento.

Es de vital importancia en esta investigación conocer diferentes métodos que ayuden a las estudiantes a la comprensión de textos debido a que se pretende que los estudiantes se motiven con el proceso de lectura y escritura, y si los estudiantes ven que en este proceso adquieren conocimiento, aumenta su motivación por la lectura.

Por otro lado, la ponencia leída por Fernando Vásquez Rodríguez (2010) denominada “La oralidad, la lectura y la escritura como mediadores para la convivencia” plantea las características fundamentales de la escuela, en el sentido de ser un indiscutible espacio de socialización, en la que priman las relaciones humanas y de convivencia en general, esto obviamente dado no solo como un proceso individual sino y en mayor medida como construcción colectiva y sinónimo de avance cultural, social y hasta político. Se propone entonces tres ejes temáticos en torno a la mediación de la convivencia; 1) la oralidad, como encuentro con los conocimientos ancestrales, la tradición y la familia, por ser nuestra lengua materna el primer acercamiento a los otros, sin dejar de lado el rol preponderante de la escucha, como complemento directo de oralidad; 2) la lectura por su parte, entra en escena en tanto se asume como proceso de introspección y conocimiento de sí mismo, sin dejar de lado que es sin lugar a dudas una especie de panóptico que nos devela la realidad en un sentido más amplio y crítico, para entender nuestra realidad, para comprender al otro; igualmente y en esta misma línea, 3) la escritura a modo de ser la parte formal de la lengua, suscita la exteriorización de las ideas, del juicio de las leyes que están inmersas en nuestra sociedad; entendiendo entonces estos procesos como “potencializadores” de la convivencia no solo escolar, sino de toda la comunidad.

4.3. Leer y escribir en la escuela

En cuanto a estudios que precedan esta investigación relacionados con la Lecto-

escritura, se tiene como referencia el estudio realizado por Pinto (2015) denominado “La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica” el cual constituye una investigación crítico –reflexiva que inicia con una mirada de la cotidianidad transformada por la globalización y las nuevas tecnologías, Cassany (como se citó en Pinto, 2015) afirma que:

“La globalización en la que nos encontramos presenta múltiples recursos, con formas de leer y escribir diversos, que permiten la libertad de expresión. La humanidad está siguiendo un cambio y se debe aprovechar la tecnología tanto en la lectura, como en la escritura lo que lleva a resolver problemas cotidianos”.

De este modo se presenta una mirada positiva y de aprovechamiento sobre la globalización y las nuevas tecnologías, como herramientas comunicativas. De tal manera, concluye Pinto que:

“En los momentos actuales es necesario manejar en los estudiantes las habilidades de oralidad, lectura y escritura que hacen parte de su desarrollo humano. Así ellas y ellos logran la construcción de su propia voz para poner de manifiesto su postura frente a los fenómenos cotidianos” (2015, p. 172).

Así pues, la escuela debe contribuir a esta tarea, cambiando y re-pensando sus métodos de enseñanza de lectura y escritura, e incorporando el uso de las TIC que permitan al estudiante responder al mundo actual.

Finalmente existe otro estudio de Amar sobre “Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa”, propone la metodología narrativa, más de corte cualitativo e investigativo, como posibilidad para comprender la realidad. El texto retoma el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, *Leer el mundo*, y aclara que su propósito es ofrecer:

“una visión particular donde la lectura de la vida sea un hecho activo y la escritura una acción que realizamos en nuestra cohabitación con los demás. Es decir, una Lecto–escritura no exclusivamente gráfica sino, también, ágrafa con los gestos, con las miradas, con lo que nos rodea e interactuamos” (2016, p.976).

La idea principal del texto es *Todo Comunica* y es en la enseñanza en el aula, donde se debe prestar mayor atención a aquello que comunicamos, dice Amar que “no podemos continuar enseñando a leer o escribir de la misma manera que nos enseñaron a nosotros. Probablemente, porque ellos no se asomen a los libros tal como

nosotros lo hacíamos y por ello abren, y se abren, otros formatos de leer la vida” (2016, p.976). Aquí la importancia de invitar y seducir al estudiante a los procesos de Lecto-escritura, teniendo en consideración el contexto del estudiante y permitiendo que la lectura realmente permita tener un acercamiento con lo que acontece en la vida del estudiante.

4.4. Competencia lectora

A propósito de la didáctica de la lengua y la literatura, algunos teóricos precisan a cerca de la *recepción lectora*, en la que se reconoce el papel protagónico del lector, entre ellos, Jauss (1989), Humberto Eco (1992) y Antonio Mendoza Fillola (1998). El lector presenta un horizonte de expectativas frente a lo que lee, pero también el tipo de texto demanda un tipo de lector, y es allí donde se demandan una serie de habilidades del lector y el desarrollo de las mismas es lo que constituye la competencia lectora.

Mendoza Fillola (2001) nombra a este lector, como *lector modelo*, el cual realiza un *pacto enunciativo de ficción*, en el que completa el sentido de un texto; para ello, el lector se vale de sus saberes previos, escolares y culturales para aproximarlos al discurso de los textos que lee:

“Visto el interés didáctico del intertexto lector, el enfoque receptivo presta particular atención a su formación, porque el intertexto lector gestiona los diversos grados de asimilación textual y orienta las formas de percepción que cada lector establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas) al discurso poético. Para potenciar el dominio de las habilidades lectoras y de la recepción significativa es necesario contar con el personal intertexto lector, que posibilita el reconocimiento del hecho literario en sus diversas facetas” (2001, p. 147).

De allí que se reconozca que uno de los intertextos lectores es la mediación pedagógica. Si bien este importante trabajo se concentra en el texto literario, la teoría de la recepción es posible aplicarla a distintos tipos de texto.

Según los antecedentes consultados se precisan algunos retos:

- Se debe incrementar las investigaciones sobre las funciones que juega la lengua oral en el desarrollo de las competencias lectoras.

-Se deben impulsar estudios rigurosos sobre el papel de los distintos medios de comunicación en la articulación de la comprensión lectora y en la elaboración de textos, con especial atención a las nuevas tecnologías.

-Por medio del diseño de programas de extensión de la lectura se pretendería potenciar la permanencia de las prácticas lectoras en los ciudadanos para que sigan en el proceso de aprender a lo largo de la vida.

-Se debe potenciar la lectura crítica de todo tipo de textos y otorgar un papel protagónico a la lectura en la construcción del conocimiento.

-Caracterizar la enseñanza de la lectura y la escritura en la sociedad actual para propiciar un cambio e impacto positivo en los métodos actuales.

-Se debe considerar la comprensión de la lectura como el resultado de la interacción de la totalidad del texto con las diferentes habilidades y conocimientos del lector para así comprender el mundo.

Es menester que el docente cree una propuesta para la formación de los estudiantes que les ayude a mejorar su capacidad para comprender. Las estrategias metacognitivas buscan crear lectores autónomos, pues si bien es cierto, el maestro orienta el trabajo, más los estudiantes diseñan sus rutas de acuerdo a sus fortalezas y debilidades porque son quienes conocen mejor sus procesos académicos. Lo anterior permitirá que cada vez que el estudiante se enfrente a una lectura tenga presente las dificultades que conoce de sí mismo e intentará superarlas buscando soluciones.

MARCO LEGAL

La indagación de la documentación legal permite tener un conjunto de sustentos legislativos en los que se enmarca la propuesta de investigación “Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría La Cima, de la ciudad de Medellín”. A continuación, se presentará un resumen, que va desde el ámbito internacional, pasando por lo nacional, hasta llegar a lo local.

La educación goza oficialmente de la condición de derecho humano desde que se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DDHH) en 1948. A partir de entonces, se ha reafirmado en numerosos tratados mundiales comprendidos en la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se le recomienda a los estados que la conforman el objetivo de “Lograr para todos por igual una educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para 2030” (2015, p. 4), encaminado a construir sociedades justas, inclusivas, pacíficas y sostenibles. Este es el primer y más certero paso que se da en el ámbito de garantizar una educación de calidad para todos sin importar su condición social; en este sentido se hace realidad el derecho de los niños a la educación.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, plantea como derechos fundamentales: “el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad, y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje” (2008-p4). De tal manera se vislumbra la educación como uno de los principales medios para garantizar el desarrollo del libre pensamiento y expresión, así como el aprovechamiento de todas las aptitudes físicas y mentales de los niños; estos derechos constituyen el mínimo necesario para la supervivencia y el desarrollo de la infancia.

En el país, la educación es un derecho establecido en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 (vigente hasta nuestros días), se establece además de la función social, una inclusión de los sujetos al conocimiento de la ciencia, la técnica, y la cultura; para lograrlo se hace necesario que además de la cercanía con el conocimiento, los ciudadanos puedan aportar de manera comprensiva, crítica, retroalimentada y asertiva a dichos aspectos; por lo que es fundamental entonces

acercar a los sujetos a competencias comunicativas.

Colombia es un Estado Social de Derecho y para dar cumplimiento a lo pactado en los derechos internacionales, específicamente en lo concerniente a la educación, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, dio lugar a la Ley General de la Educación, en esta se fijan disposiciones concretas frente al tema que convoca este proyecto, a saber, el Artículo 22, el cual propone como uno de los objetivos específicos de la educación básica en secundaria “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” (1994-p7). Dejando así en manifiesto, que para la ley colombiana es importante el fortalecimiento de la comprensión de lectura, principalmente de la mano del área de lengua castellana y sus componentes conceptuales.

Asumiendo la necesidad de transformar eficazmente la calidad de la educación en el país por medio de una acción de largo alcance, el MEN formuló las bases del Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” (PTA). En el marco de la política de “cierre de brechas”, PTA busca mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas en situación de dificultad en relación con el logro de estos objetivos, este programa se enmarca en las metas del Plan de Desarrollo, presentado en la Ley 1450 de junio del 2011, y se concentra en volver realidad sus propósitos en cerca de tres mil Establecimientos Educativos (EE) ubicados en contextos con las condiciones más difíciles del país.

Con el fin de velar por el cumplimiento del derecho de la educación, el estado colombiano está obligado a crear, fomentar y ejecutar leyes que garanticen el cumplimiento y cubrimiento de un mejor servicio educativo, por esta razón se creó la ley 1753 de 2015 “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, donde se dispuso como tercer pilar a la educación, esta es una de las apuestas del Gobierno Nacional para mejorar las competencias y los resultados de los estudiantes, además de incrementar el nivel y la calidad de la formación de los educadores, estableciendo la excelencia docente como línea

estratégica de la actual política educativa.

Es claro que hay un largo camino por recorrer en el interés de formar sujetos lectores y más críticos, capaces de participar de manera activa en la cultura, en especial en este contexto social sumido en la espesura de la información y la adulación desmesurada de un conocimiento vago y superficial. Con este propósito, se requieren transformaciones, acciones puntuales que conlleven a que la escuela recobre su investidura idónea como transmisora de cultura, un espacio propicio que garantice el ingreso y la participación de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y la modernidad. Se trata específicamente de posicionar la concepción que se tiene de las prácticas lectoras y más puntualmente de la idea de comprensión, para lograr que la comunidad educativa en general, atienda a su relevancia en la vida social y, en consecuencia, se movilice avanzando en acciones y estrategias concretas para tal fin.

En relación a lo anterior, el MEN propone el diseño y la ejecución del Plan Nacional de Lectura y Escritura, que busca fomentar el desarrollo de las competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores; dicho plan se corresponde con los fines de la Ley General de Educación en la medida en que fomenta el gusto por la lectura, contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, promueve la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura. De igual manera, un referente para el Plan es el documento CONPESS 3222, del 21 de abril de 2003, el cual ha sido hasta el momento la política social y económica del país, en materia de lectura, en él se busca “hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento”.

El Ministerio de Educación en el trabajo constante de mejorar la calidad educativa del país, ha desarrollado diferentes referentes de calidad para fortalecer las prácticas escolares y así mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de Colombia:

entre esos referentes encontramos los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) entendidos como “un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que orientan a la comunidad educativa acerca de lo que se espera que cada estudiante aprenda al finalizar un grado” (2016) convirtiéndose en parte fundamental del currículo en concordancia con los Estándares Básicos de Competencia (EBC), y cuya importancia radica en que direccionan el trayecto de aprendizaje de un grado a otro.

Otro referente importante dado por el ministerio, es la Matriz de referencia la cual “es un instrumento de consulta basado en los Estándares Básicos de Competencias (EBC), útil para que la comunidad educativa identifique con precisión los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes” (2015). Los aprendizajes de dicha matriz son evaluados por el ICFES, tienen en cuenta los conceptos de competencia, componente, aprendizaje y evidencia para la elaboración en los grados de 3°, 5°, 7°, 9° y 11° en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Naturales y Sociales.

El referente más importante dado por el Ministerio de educación, es el documento que contiene los Estándares básicos de calidad, los cuales hacen referencia a la importancia de orientar las prácticas de aula al fortalecimiento de las habilidades comunicativas; de esta manera se apunta al mejoramiento de la capacidad expresiva y comprensiva de los estudiantes en todos los niveles, favoreciendo de esta manera la interacción social y el interés por un mundo mejor. Así mismo, el lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje –y gracias a la memoria– puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene de la realidad. Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran. (MEN 2014)

De acuerdo con los EBC en Lenguaje del MEN, es importante reconocer la comprensión, ya que esta tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística (p21), en pro de

mejorar el hábito lector y promoviendo desde el espacio escolar gusto por lo que se lee, promoviendo así la interpretación, la inferencia y la crítica del texto.

Para dar cumplimiento a estos preceptos, desde la Secretaria de Educación de Medellín se han establecido acuerdos, decretos y planes que permitirán promover la lectura desde los ámbitos escolares; entre ellos tenemos:

Acuerdo Municipal N°. 79 de 2010: Por medio del cual se adopta la política pública en materia de lectura y escritura en Medellín, buscando la elaboración, implementación, ejecución y posterior evaluación de planes, programas y proyectos que busquen desarrollar las competencias comunicativas relacionadas directamente con el ámbito de la lectura y la escritura, si bien no se hace especial énfasis en la comprensión lectora que es lo que buscamos en nuestra investigación, se avanza desde el sector público hacia una aplicación existente públicamente para el fomento y la animación de la lectura en nuestros contextos.)

Decreto N° 0917 de 2011: “Por medio del cual se adoptan los lineamientos de la Política Publica en materia de Lectura y escritura para el municipio de Medellín” en este decreto se tienen en cuenta aspectos tanto estructurales como motivacionales para la implementación en todos los escenarios posibles de la lectura y la escritura en la ciudad de Medellín.

Plan ciudadano de lectura, escritura y oralidad, En Medellín Tenemos La Palabra, año 2016 - 2020: Se implementa como una herramienta para que las comunidades vivan la lectura, la escritura y la oralidad como experiencias colectivas de transformación común, pero que a su vez busca que las personas desarrollen en su ámbito personal la capacidad de tejer lazos e interactuar con los elementos que diversos contextos le ofrecen, además de incluir en su diario vivir a la tecnología y sus manifestaciones, y hacer de la comunicación un acto más eficiente y fluido.

Conforme a lo anterior y para finalizar este ámbito legal es menester resaltar el trabajo llevado a cabo al interior del PEI de Fe y Alegría la Cima en el plan de área de humanidades, lengua castellana, el cual apunta a cumplir y aplicar los lineamientos curriculares, las nuevas mallas de lenguaje y promover la lectura y la comprensión de todos los tipos de texto.

5. Marco teórico

Leer resulta ser un proceso complejo y, por lo tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas y a técnicas instrumentales únicamente. (MEN, 1998, p.49).

Al desarrollar un diagnóstico preliminar para llevar a cabo la formulación y planteamiento del problema, se encontraron algunas problemáticas sociales y pedagógicas; una de ellas, precisamente, es la deficiencia lectora y, por lo tanto, los bajos niveles en la comprensión de lectura de los estudiantes en todos los grados y ciclos educativos, lo que conlleva a un rendimiento escolar muy inferior al esperado por las instituciones educativas (docentes y directivos docentes), así como por el Ministerio de Educación Nacional, que se ve reflejado en los resultados de las pruebas que miden periódicamente la calidad educativa en el país.

Para tener una mejor aproximación y por consiguiente una base teórica bien fundamentada del problema de investigación y los objetivos planteados, se hizo un rastreo bibliográfico para conocer las apreciaciones de algunos autores y teóricos que han trabajado o estudiado el tema, a partir de las siguientes preguntas orientadoras para todo el proceso investigativo: qué es la lectura, qué es leer qué es comprender, qué significa comprensión lectora, qué son las estrategias de lectura en el marco de la escuela. Dichos conceptos se establecen como referentes teóricos, que dan sustento a la propuesta de investigación, y a su vez alimentan el proceso de intervención para su posterior análisis; se aclara que dichas categorías de análisis son: el concepto de comprensión lectora desde los DBA y las estrategias cognitivo -discursivas que incluyen las tipologías como estrategia didáctica.

Qué es leer y qué es la lectura

Daniel Cassany, en su libro *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, hace referencia a la lectura y qué es leer desde una perspectiva socio-crítica; y esto se puede evidenciar en una serie de ejemplos, reflexiones, analogías y metáforas, tanto

suyos como de otros autores que expone a lo largo de su libro, y que dan cuenta de la lectura como una práctica humana, social y cultural, que va más allá de la decodificación del código alfabético y que trasciende la literalidad.

Para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (2013, p. 38)

En este sentido, se entiende que no es suficiente *oralizar* la palabra escrita, sino ir más allá. Es decir, descubrir el *quid*, la esencia, que subyace en el interior, en las entrañas propias del discurso escrito, plagado de una serie de elementos y tradiciones culturales; así como de todo un entramado social.

En esta misma perspectiva, Jorge Larrosa en su libro: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* define la lectura como una experiencia de formación, en la medida en que ésta se piense como unida a la subjetividad del lector, es decir, como una experiencia que tiene que ver con lo que el lector es. Aclaremos, que la experiencia debe ser entendida, como aquello que nos pasa, por esto, en la experiencia de la lectura, debe darse una relación particular entre el texto y el lector, donde el lector está atento a escuchar lo que el texto tiene para decir. Lo importante es la relación que se establece con el texto donde éste se presenta como “una voz que hay que escuchar” (2011, p. 44).

De lo anterior se puede inferir que la lectura como una fuente inagotable de conocimiento, es un puente que conecta al individuo con su alrededor, con el mundo y sus dinámicas, y que además actúa en forma de diálogo personal con sus creencias, identidad y en general con la subjetividad; es pues un espacio de confrontación que promueve la puesta en escena de las ideas, no solo para alimentarlas, contrariarlas o

anularlas, sino también para tener en cuenta la presencia de otros, con sus particularidades, dándoles voz y voto; así como conocer la realidad que los contiene, que los circunda. La lectura nos devela no sólo la posibilidad de goce con la indagación de mundos posibles y el disfrute del lenguaje mismo, sino también, nos brinda estrategias de aprehensión e interacción con la realidad, con la idea misma de hombre y humanidad, en un diálogo analítico y retroalimentado. Como lo explica la profesora Louise Rosenblatt en su libro *La literatura como exploración*: “La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro” (2002, p.53).

Justamente, con estas palabras, Rosenblatt presenta la lectura como un acontecimiento único que involucra tanto al lector, como al texto en una relación recíproca, haciendo énfasis en el rechazo de su tratamiento como mero cuerpo de conocimientos, apuntando a concebirla más bien como una serie de experiencias posibles, resaltando la importancia de la respuesta del lector en su transacción con el texto, “al estudiante no se le ayuda a comprender si se lo restringe al plano de la verbalización, de la traducción de una obra literaria a generalizaciones y

abstracciones” (Rosenblatt, 2002, p.134). De esta apreciación se entiende que entre el lector y el texto se establece una relación, una diada que estará supeditada al aporte social, personal y cultural que tanto el uno como el otro puedan dar.

La lectura como proceso

Ahora bien, la lectura según Miguel de Zubiría, en su libro: *Teoría de las seis lecturas*, se puede entender como un proceso que tiene seis etapas, que cumplen un objetivo específico en relación a la construcción del conocimiento de cada lector. La primera etapa es una lectura pre-textual, es decir, un nivel afectivo, en la cual el lector tematiza y valora (identifica el tema principal, los subtemas y algunos macro-pensamientos de la superestructura).

La segunda etapa aún es afectiva, el lector revisa párrafos y páginas con la mente concentrada en un único propósito: identificar pensamientos relevantes o subjetivos

como interrogantes personales. La tercera etapa es un nivel de lectura cognitivo, en ella el lector transcribe las oraciones o párrafos relevantes que identificó y extrae sus respectivos macropensamientos. La cuarta etapa corresponde a un nivel cognitivo, donde el lector averigua las relaciones y los vínculos entre los pensamientos para descubrir su macro-estructura. En la quinta etapa se avanza hacia los complejos ensayos donde se argumenta una posición crítica frente a lo encontrado en la lectura y el bagaje cultural; y la sexta etapa comprende un nivel *meta-textual*, donde se coloca la obra contra la biografía del autor, contra otros escritos similares y contra las circunstancias de la época. Es decir, la lectura se convierte en una macro-habilidad intelectual humana, en la genuina llave de ingreso a un mundo de conocimientos. De ahí que los maestros estemos llamados a afrontar el reto educativo de formar en los estudiantes el pensamiento crítico, la creatividad, los argumentos que da el conocimiento, y no simples consumidores o deletreadores textuales.

Es de resaltar que la lectura concebida como un proceso que implica etapas, según de Zubiría, les otorga a los estudiantes la autonomía para extraer del texto escrito los datos necesarios para la reelaboración, confrontación y construcción de su propio saber, lo cual supone un ejercicio activo de un verdadero intérprete que, de cara a la realidad y a sus propias aspiraciones y juicio crítico, aborda los almacenes de información y los vincula a la experiencia fecunda del conocimiento.

Por otro lado, retomando a Larrosa, la lectura adquiere una connotación trascendental, ya que la considera una experiencia que forma y que transforma la subjetividad, “no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real, tampoco un medio para adquirir conocimientos” (2011, p. 26), dado que la experiencia de la lectura afecta nuestras vidas, tanto si se lee para entretenernos como para adquirir conocimiento. En este sentido, Larrosa se vale de diferentes metáforas para asociar la lectura a la imagen de *sustancia o fármaco*, o a la imagen de *un viaje*. Es decir, el texto posee un espíritu que al mezclarse con el del lector lo transforma, aquí, se considera el libro como un portador de “poderosas sustancias inmateriales capaces de influir directamente en el alma de los que entran en contacto con ellas” (p. 192). Lo importante es que el lector incorpore el contenido leído permitiendo que se transforme. La segunda metáfora que utiliza Larrosa, es aquella en la que la lectura

puede ser vista como un viaje, dónde, mientras se realiza la travesía exterior, en el que se recorre el texto, a su vez se realiza un viaje interior, donde el lector transforma su vida. De este modo, la experiencia de la lectura es tan única, silenciosa y solitaria, que permite al lector asistir sobre todo a un encuentro consigo mismo. Una vez que experimentamos la lectura, ya no somos los mismos, algo nos ha acontecido, y nos ha transformado.

¿Qué es comprender y qué es comprensión de lectura?

Cabe señalar que cuando nos referimos a la comprensión en términos generales, el concepto sugiere una habilidad o función interpretativa. Y a esta definición se allegan otras acepciones como entender, captar, discernir, inferir, clarificar, identificar, cuestionar, entre otras. Pero al remitirnos a la comprensión de lectura como tal, el espectro se delimita y se vuelve aún más precisa y específica la concepción. Al respecto, Camps y Colomer (1996), citadas por Rincón (2003), en *Entre Textos*, afirman que “la lectura está íntimamente relacionada al modelo que se utilice para explicar cómo se produce la comprensión lectora” (p. 16). De acuerdo con estas autoras, los modelos más conocidos de comprensión de lectura son:

Modelo de procesamiento ascendente, supone que, para comprender un texto, el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras) para formar sucesivamente las unidades lingüísticas, hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto.

El *modelo descendente*, tiene en escena al sujeto lector, quien se considera, tiene un papel fundamental en el proceso de lectura que toma en cuenta los intereses, el conocimiento previo y los procesos cognitivos que realiza el autor al interpretar el texto.

En contraposición a los modelos anteriores, las autoras plantean el *modelo interactivo*, donde el lector es sujeto activo que utiliza conocimientos de tipos muy variados para obtener información del escrito y reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales. Desde el enfoque interactivo “se entiende la comprensión como un proceso de construcción que implica tanto al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos que éste tiene” (Solé, 1992, p.46). Se evidencia en esta concepción una integración de elementos que

son relevantes en la comprensión, la búsqueda de una unidad que beneficie al lector y a sus intereses personales, pudiéndose lograr una motivación intrínseca que beneficia dicho proceso.

Teniendo en cuenta estos aportes, es importante entender la lectura como un proceso cognitivo y comunicativo, que permite y fortalece relaciones entre autor, lector y texto y que desde luego entran en escena procesos de pensamiento complejos tales como la metacognición, la memoria, la comparación el análisis, la síntesis; el planteamiento y verificación de hipótesis, construcción del conocimiento, por mencionar algunos; ingredientes vitales en la comprensión, donde participa un sujeto activo, quien trae consigo un conocimiento enciclopédico y una experiencia previa que debe ser reconocida a la hora de pensar en la construcción de estrategias favorecedoras de dicha comprensión. Desde ramas como la neuroeducación se ha comprobado que el cerebro actúa por medio de asociaciones y conexiones constantes entre lecturas, textos, vivencias y sentidos de la experiencia, ya que esto beneficia y posibilita en gran medida la comprensión y más aún la significancia de un texto, gracias a su naturaleza de interconexión más allá de lo lineal.

Es por ello que el docente como mediador en los procesos de comprensión de lectura, es quien debe propender por vincular esas experiencias y particularidades de cada lector con el ejercicio de la lectura y más precisamente la literatura, como aforismo y espejo de la vida misma, dando lugar a reflexiones y desde luego a la transformación del sujeto, ya que le posibilita herramientas en la toma de decisiones para su vida, concepciones tales como ideas del bien o el mal, cualidades admirables o antisociales, acciones justificables o injustificables y aquellos factores condicionantes que afectan la sensibilidad del estudiante hacia la literatura y los tipos de conocimiento que contribuyen a la comprensión de la obra literaria; haciendo una defensa del papel tan importante que tiene ésta dentro del proceso educativo, reevaluando la idea misma de lo que es la lectura, no solo referencial sino estética, principalmente como sensibilizadora social, lógica, cognoscitiva, de significación y de profunda humanización.

Ahora bien, la lectura y de manera más específica la lectura literaria, se trabaja en el aula como una manera de comunicación que utiliza el lenguaje y sus reglas para

transmitir un evento y/o una serie de sucesos, basándose solamente en la construcción de resúmenes, o aspectos formales de la lengua a saber: la fonética, la morfología, la sintaxis, y la semántica en menor medida. Es decir, las interpretaciones son escasas, dejando de lado la experiencia lectora como tal. Rosenblatt plantea la lectura desde un ámbito menos estructuralista, y exhorta a trabajarla desde un ámbito hermenéutico en el que prima el papel del receptor: lector- texto -contexto desde su emocionalidad hasta su racionalidad, ya que el lector también construye la obra, tal y como lo menciona Borges en *el enigma de la poesía* al referirse a los libros, afirmando que el sabor de la manzana no está en la manzana misma – la manzana no posee sabor en sí misma - ni en la boca del que se la come. Exige un contacto entre ambas (Borges, 1985), por lo que “necesitamos recurrir a nuestra propia reserva de experiencias pasadas para crear lo que comprendemos de la obra” (p.137). La enseñanza de la literatura implica necesariamente ayudar al estudiante a manejar conceptos sociales, psicológicos y éticos. Las familiaridades con estos conceptos tienen relación directa con el tema de la personalidad y la conducta humana, además de ser fuente de entretenimiento y cultura, nos permite conocer las distintas ideologías, pensamientos y movimientos presentes en cada época; según sea el origen, lugar, tiempo y contexto del escritor también se va a caracterizar la obra; esto hace alusión directa a la intertextualidad.

Ahora bien, en la escuela también los estudiantes acceden a otros tipos de textos, entre ellos, informativos y argumentativos, que los confronta con otros discursos y estructuras vinculados inclusive con los medios masivos de información, por lo que:

“... Si pretendemos que los alumnos contribuyan para si mismos, para su desempeño futuro como lectores, el comportamiento de atreverse a leer textos que les resulten difíciles -no solo en relación con lo académico sino también con lo literario-, entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo”. (Lerner, 2001, p. 108).

Es así como la comprensión de un texto se enriquece en la medida en que el lector esté en condiciones de establecer nuevas relaciones significativas con otros textos (entendiendo el mundo como texto), ya que la literatura ofrece conceptos cargados de valores sobre cómo es la vida y el hombre; se trata de llevar al plano estético de las

letras una descripción del diario acontecer del hombre en la vida real, “cada vez que un lector experimenta una obra de arte ésta es, en algún sentido, creada nuevamente” (Rosenblatt, 2002, p.136). Sea una lectura referencial o afectiva, siempre entra en juego la individualidad y características de cada lector, en el simple hecho de lo que ve o no ve, o lo que se busca; sin embargo, como señala Humberto Eco (1992), el lector no puede caer en *interpretaciones aberrantes*, ya que su misión es completar el sentido del texto, desde los intersticios que el emisor le deja; aunque también se debe confiar en esos otros sentidos posibles que el lector le asigna a un texto:

“... El reconocimiento de una única interpretación válida para cada texto es consistente con una postura teórica según la cual el significado está en el texto, en vez de construirse gracias al esfuerzo de interpretación realizado por el lector -es decir, gracias a la interpretación del sujeto -lector con el objeto -texto” (Lerner, 2001, p. 122-123)

La lectura nos da la posibilidad de conocer al mundo, al otro, como experiencia y confrontación de distintos paradigmas. Es una transacción.

En este sentido, quien está haciendo uso de la palabra no necesariamente tiene la certeza de que lo que está diciendo es entendido por los receptores “La comprensión implica el pleno impacto de la fuerza sensorial y emocional, así como también intelectual, de una palabra...exige un sistema de ideas acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad” (Rosenblatt, 2002, p.135). Es decir, juega un papel primordial la capacidad de interpretación que posee cada persona, su capacidad para leer y comprender; tornándose en un factor decisivo para crear una imagen y un individuo, que interactúa con la sociedad, entablando relaciones de identidad y significación como complementarias la una de la otra. Así, la significación se logra desde lo social, y el sentido desde la identidad personal para la comprensión de la lectura. “Cuanto mayor sea la habilidad del lector para responder al estímulo de la palabra, y mayor su capacidad de saborear todo lo que las palabras pueden entrañar de ritmo, sonido e imagen, más plena podrá ser su participación emocional e intelectual en la obra literaria como un todo” (Rosenblatt, 2002 p.75), en este caso se hablará entonces de comprensión de lectura.

La comprensión de lectura en la contemporaneidad: la Literacidad

Cabe considerar, después de lo visto hasta el momento y tomando en cuenta las voces de los diversos autores citados, que la lectura y la comprensión de lectura son elementos amalgamados, que se contienen, que se soportan, que son indivisibles, que son incluyentes. Por lo tanto, es impensable que se suceda la una sin la otra. Y no sería exagerado afirmar que leer sin comprender, no es leer. Al respecto, explica Cassany (2013):

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica que pone el acento en la capacidad de decodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión- que es lo importante.

Más moderna y científica es la visión de que leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (p. 21)

Al respecto, varios autores asocian la comprensión de lectura con entender y comprender el mensaje que se halla en el texto escrito. Para Cassany (2006) quien lo aborda desde la psicología de la comprensión y desde la teoría crítica, el concepto más acorde para explicar las prácticas de comprensión de lectura en la contemporaneidad, se denomina *literacidad*.

Hasta ahora he usado por comodidad leer, escritura o alfabetización, pero el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es *literacidad*. Proviene del sugerente vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. (Cassany p. 38). En consonancia con esta definición sobre literacidad, Freire en *Pedagogía del oprimido*, explica:

La “codificación” y la decodificación” permiten al alfabetizando integrar la significación de las respectivas palabras generadoras en su contexto existencial: él la redescubre en un mundo expresado por su comportamiento. Cobra consciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significativa, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Éste, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás.

A esta altura del proceso, la respectiva palabra generadora puede ser, ella misma, objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica. El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar los secretos de su constitución a partir de la construcción de sus palabras, también ellas construcción de su mundo. (2010, p.15)

En este sentido, equiparar el concepto de literacidad con la comprensión de lectura, significa ir más allá de los confines del texto escrito. Al respecto afirma Nieto (2009):

Una de las nociones esenciales del enfoque de "Competencias para la vida" es el concepto de literacidad, que supone un conocimiento más profundo de los tipos textuales, más allá de saber que sólo son palabras que se pueden leer. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en el Diplomado de Competencias Lectoras versión 2008, ofrece la lectura "Los escabrosos caminos de la literacidad" (Itesm, 2008), donde señala que el acto lector es uno de los procesos cognitivos más complejos en el ser humano.

El texto adquiere un significado en la mente del lector a través de procesos mentales que le permiten identificar, entender, interpretar, crear, comunicar, calcular y usar materiales impresos relacionados con una variedad de contextos y aprendizajes que pueden servir al individuo para el logro de sus objetivos, el desarrollo de sus conocimientos y una adecuada participación social.

La literacidad considera que un lector competente maneja, además del conocimiento lógico, valores, sentimientos y juicios personales que le hacen capaz de comprometerse con sus propias creaciones de significados y desarrollo del conocimiento, y que es apto para usar la información y resolver problemas, para participar de manera efectiva y creativa en la vida familiar y comunitaria de cada día.

Desde esta perspectiva, es claro, que la literacidad sugiere un modo más complejo,

completo, y significativo de comprensión lectora, en donde intervienen elementos cognitivos, culturales, y sociales, que coadyuvan a franquear las fronteras del texto escrito, y descubrir la esencia que subyace tras las líneas.

La comprensión de lectura y los derechos básicos de aprendizaje

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado los Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA (MEN, 2016), los cuales consisten en un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que deben adquirir los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, para garantizar, como su nombre lo indica, insumos básicos necesarios de aprendizaje que les permita obtener un nivel académico acorde con las exigencias y demandas del medio.

Por lo tanto, el MEN desde los DBA, procura el fomento de la lectura crítica en el aula y concibe la comprensión de lectura desde el grado sexto de educación básica secundaria, como una competencia lectora que se basa en el reconocimiento que hace el estudiante de la situación comunicativa en diferentes tipologías textuales. Es decir, que el estudiante discrimina e identifica cuál es el propósito del texto, sabe a quién va dirigido, cuál es el contenido, y el tipo de lenguaje que utiliza el autor.

Por otro lado, el estudiante hace uso de citas textuales así como el parafraseo, cuando recurre a diferentes fuentes para justificar las hipótesis de comprensión que se plantea al abordar la lectura de un texto.

En esta misma línea, la comprensión de lectura, se entiende como la capacidad del estudiante para determinar tanto el significado literal y no literal de las palabras y figuras del lenguaje utilizadas dependiendo del contexto. En lecturas principalmente de tipo narrativo, del ámbito: universal, nacional, regional y local, como: mitos, leyendas, trovas, proverbios, coplas y canciones, entre otras.

Asimismo, la comprensión de lectura está ligada a esa capacidad que tiene el estudiante de leer e interpretar el contexto, y hacer comparaciones de elementos comunes, que se hallan en los textos de un mismo género, tales como: personajes, ritmo, espacio, tiempo, etc. Por otro lado, la comprensión de lectura también se entiende desde la participación que hace el estudiante en actividades orales formales

en las cuales desempeña diferentes roles, e interpreta las funciones y alcances de los mismos. De manera similar, la participación que hace en debates y trabajos de aprendizaje colaborativo, con la presentación y exposición de ideas argumentadas a través de la consulta de diferentes fuentes, tales como: textos e hipertextos.

De tal manera que en séptimo, el grado protagonista en la presente propuesta de intervención, los estudiantes deben identificar las estructuras de los diferentes textos (narrativo, expositivo y argumentativo), determinando las ideas principales y secundarias, analizando e identificando no solo el sentido del texto; sino también la significancia de sus conexiones con otros discursos y su relación con la realidad; desde un claro nivel crítico –intertextual. Los estudiantes deben establecer conexiones entre textos de diferentes géneros, épocas y orígenes, identificando semejanzas y diferencias, participando en discusiones y plenarias sobre las lecturas realizadas, formulando opiniones fundamentadas desde diversas fuentes y generando conexiones con otros textos y autores.

Dichas acciones, propuestas desde los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1988), dan un horizonte bastante claro de lo que se pretende lograr en torno a la comprensión lectora, sin embargo, es menester presentar sus categorías de análisis no solo para la evaluación, sino como fuente de insumo para generar las estrategias que serán presentadas posteriormente. Se habla entonces de *referentes para caracterizar modos de leer que sirven de herramientas metodológicas y de evaluación de competencias*. Para adentrarse en los textos se mencionan tres niveles de construcción y deconstrucción de significado, los cuales ofrecen la posibilidad de identificar el mensaje del texto, reelaborar el sentido y porque no, comprender más de su realidad y del contexto del autor.

Hablemos primero del *nivel literal*, dado que se considera que es un nivel básico de lectura que permite identificar y entender los contenidos explícitos de un texto. De este modo comprender un texto en el nivel literal, es identificar y reconocer el contenido textual, el lector en este nivel se ocupa de las ideas expuestas de modo explícito, debe recurrir a todo el vocabulario que posee y a los diferentes significados que puede tener una palabra en el uso coloquial o cotidiano, en ciertas regiones, o en ciertos contextos. Además, debe tener en cuenta sus conocimientos previos y su sentido común de cómo

se establecen ciertas relaciones entre ideas.

Pasemos ahora al segundo nivel de lectura, el *inferencial*, aquí se comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, se da de este modo la interpretación del contenido textual. Para lograr el nivel inferencial, el lector debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto y establecer relaciones de significado entre ellos para, finalmente, inferir o extraer esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar.

El tercer nivel de lectura es el **crítico - intertextual** en el que se relaciona el contenido de un texto con el de otros textos y se establece relaciones entre el texto y el contexto en el que surge, es un medio de exploración donde el lector interactúa con el texto y con el contenido que no aparece explícito para encontrar y definir su relación de tipo textual, involucrando además un enfoque crítico, que involucra los anteriores modos de lectura, puesto que se reflexiona a partir del texto y se valora su contenido. Es así como comprender un texto en el nivel crítico, significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por el autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto.

De esta misma manera, al hablar de jerarquías y comprensión global nos debemos referir a la *tipología de textos* como unidades de análisis desde todos los niveles; “leer y escribir son actos comunicativos en donde se involucran el lenguaje y el pensamiento para desarrollar en los sujetos la capacidad para argumentar, comprender y producir diferentes tipos de textos de manera significativa. Por lo tanto, leer es dar cuenta del contenido global y específico de un texto de manera lógica -esto desde el nivel literal- para posteriormente trascender el mismo, estableciendo relaciones de tipo diferencial al interior y por fuera del texto” (Calderón Velásquez, G. E. 2003).

Frente a estos postulados el autor estadounidense McNamara en su texto *Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*; en el apartado: *Estructura del Texto: El aumento de la cohesión textual mejora el recuerdo del texto*, afirma:

“Un aspecto de la estructura del texto reside en su nivel de cohesión. Los elementos cohesivos de un texto están basados en elementos lingüísticos explícitos (es decir, palabras, rasgos, claves, señales, constituyentes) y sus combinaciones. El método generalizado para aumentar la cohesión textual consiste en aumentar, en el nivel superficial, los indicadores de relaciones entre las ideas del texto” (2004, p. 25).

En atención a los parámetros propuestos en *Los Estándares Básicos de Lenguaje*, propuestos por el MEN (2015) es importante considerar todo tipo de textos. Los textos son el vehículo para expresar las ideas que quieren comunicar los seres humanos, por medio del discurso, a través del lenguaje. Se clasifican según la intención predominante en ellos. Consideremos las superestructuras básicas:

El texto expositivo, su función es presentar información acerca de distintos tópicos como teorías, hechos, generalizaciones, conclusiones, pero no se queda sólo en el plano informativo, sino que dan explicaciones y presentan elaboraciones significativas y claves explícitas o implícitas que guían al lector para llevar a cabo inferencias y conceptualizaciones. Cumple una función referencial. Su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (títulos, subtítulos, alusiones), no se dedica únicamente a la presentación de información, ya que su cometido es establecer una referencia directa con la realidad o tópico tratado, dirigiendo al lector en su proceso, a través de una serie de recursos y estrategias de composición que coadyuven el esclarecimiento del tema y a la mejor comprensión del mismo, limitándose, eso sí, a la presentación de hechos y excluyendo la emisión de juicios y opiniones. Puede centrarse en la descripción de un fenómeno, por medio de la definición, caracterización, enumeración, ejemplificación o comparación; en el desarrollo de una idea, por medio de la profundización, secuencia, proceso, relación de componentes, inducción o deducción; y en el análisis de un problema, por medio de la explicación, clasificación o analogía. Entre los textos expositivos se pueden clasificar los que se refieren al mundo real, entre ellos textos pedagógicos, didácticos y científicos, artículos, reseñas e informes.

Por su parte el Texto Narrativo, se refiere principalmente a las acciones. Cuenta o relata hechos reales (, anécdotas, crónicas periodísticas, informes) o imaginarios (cuento, novela, epopeya, mitos, leyendas, historias policíacas) situados en un lugar o

un tiempo, o sea en un ambiente determinado en el que participan ciertos personajes. La acción consiste en el encadenamiento de los hechos o acontecimientos que son relatados. Su estructura puede ser tradicional o periodística. En la estructura tradicional el comienzo corresponde a la presentación de los hechos iniciales, el ambiente, y los personajes o caracteres; se da el nudo o desarrollo de los acontecimientos principales y se culmina con el desenlace o clímax, es decir, la solución feliz o triste de los hechos. En la estructura periodística se da un orden inverso; al comienzo se enuncian los hechos más importantes (clímax), se continúa con sucesos secundarios (desarrollo) y se termina con circunstancias de menor interés.

La estructura del texto narrativo literario se puede usar con mucha libertad, pero siempre consta de tres partes: - Introducción, exposición o marco: generalmente en ella se presenta al personaje que inicia la acción, situándolo en un espacio y en un tiempo determinados. - Complicación, nudo o secuencia: Presenta una serie de hechos que realizan los personajes, es el centro de la historia. - Resolución, desenlace o evaluación: es el resultado, positivo o negativo, de las acciones.

El estilo de la narración puede ser en primera o en tercera persona, directo o indirecto. En primera persona cuando el relato lo hace el narrador que en ocasiones se involucra en la trama convirtiéndose en personaje. En tercera persona el narrador no se involucra en la acción. El estilo directo es aquel en que el diálogo pone a hablar a los personajes, en cambio en el indirecto se relata que los personajes hablan.

Finalmente, el texto Argumentativo; el cual va más allá de la simple información o exposición de un conocimiento. Su objetivo es dar razones para sustentar una verdad, planteamiento u opinión, a fin de convencer a otros (el lector) para que acepten nuestro punto de vista y se adhieran a él, para que adopten una determinada actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción. La argumentación supone la exposición, pero además añade algunas técnicas o recursos para perseguir el objetivo. Un texto argumentativo presenta una estructura que consta de tres partes básicas: Exposición de la tesis o información, refutación o aclaración de puntos de vista contrarios y confirmación o comprobación de la tesis por medio de la exposición de argumentos.

Como es lógico, la base de este tipo de textos son los argumentos, los cuales se dirigen no solamente a la razón (la mente) sino también al corazón (la afectividad) y la

voluntad (la acción). Los argumentos más usuales son:

Razonamientos deductivos o inductivos: Los razonamientos deductivos se llaman también silogismos; en ellos las premisas se ordenan en forma tal que la primera es más general que la segunda y que la conclusión, es decir, éstas se encuentran comprendidas en la primera. Los razonamientos son inductivos cuando las premisas son datos particulares de los cuales se puede inferir una conclusión probablemente válida; o cuando se da una analogía, de modo que la fuerza probatoria reside en la similitud de los hechos. - El testimonio y la autoridad: Su fuerza probatoria depende del reconocimiento que se le hace a un autor por su saber y buena fe, apoyándonos en sus palabras. Frecuentemente se expresa mediante una cita textual o conceptual.

De este modo, y apoyados en las orientaciones teóricas mencionadas referidas directamente de los lineamientos curriculares (1998) y el libro de Lucy Mejía (2006); la comprensión lectora se refiere a la interacción que el estudiante establece con el texto; éste debe reaccionar frente al texto refutándolo o aprobándolo con argumentos debidamente fundamentados, además debe organizar la información del texto leído, diferenciando los niveles de generalidad de las ideas. Articular las características del contexto en el que se produce un texto para ampliar su comprensión. Por último, debe describir, analizar, evaluar y crear conexiones entre las ideas de los textos y su realidad.

¿Qué son las estrategias de Lectura y por qué enseñarlas?

Enseñar estrategias de comprensión contribuye pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender. Isabel Solé, 1998

En su texto *Estrategias de Lectura*, Isabel Solé (1998) nos define las estrategias de lectura como procedimientos de carácter elevado que abarcan lo cognitivo y lo metacognitivo, consideran unos objetivos por alcanzar, un plan específico de acciones para lograr dichas metas, una evaluación y un factible cambio; las estrategias de lectura contemplan diversas situaciones lectoras y diversas lecturas, no están atadas a un determinado tipo de texto y precisan controlar la propia comprensión:

Es necesario enseñar las estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Hacer lectores autónomos significa hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. (Solé, 1998, p. 70)

La autora retoma los postulados de Palinesar y Brown en 1984, quienes expresan que la comprensión de lo que se lee es producto de las siguientes condiciones:

- La claridad y coherencia del contenido de los textos (léxico, sintaxis, cohesión y familiaridad con el texto).
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.
- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

En dichas estrategias Solé habla del *antes* (Pre-lectura), como una manera de provocar a la lectura, dar a conocer el propósito, formular predicciones y desde luego activar los conocimientos previos; el *durante*, en el cual se elaboran inferencias a modo de anticipación, corrigiendo según la información que va brindando el texto, y el *después*, momento en el que a manera de evaluación se extraen ideas principales, el tema del texto con inferencias y posibles opiniones. Al ser procedimientos cognitivos, que sirven como herramientas, indicios o claves, requieren del docente una planificación consciente y elaborada con un objetivo e intención directa, para que el estudiante las interiorice, las haga suyas y desde luego las aplique en pro de la comprensión lectora.

Estrategias cognitivo-discursivas

Tal vez uno de los logros del constructivismo de corte cognitivo es haber demostrado que la interacción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significadamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción y confrontación, documentación, en fin, construcción del significado. Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana

En un apartado de libro “Actualizarse” denominado *la enseñanza estratégica de Jones*, la doctora en educación y autora del libro *estrategias para mejorar la comprensión lectora*, Lucy Mejía afirma “la enseñanza estratégica se fundamenta en el equilibrio entre los conocimientos previos del alumno, los logros propuestos y las estrategias para alcanzarlos” (2016, p.141). En dichas estrategias son fundamentales los conocimientos previos del estudiante, con el objetivo de organizar el cómo, el por qué y el para qué de la enseñanza y aprendizaje de dichas herramientas, ya que como sostiene la autora, el lenguaje no sólo es un objeto de conocimiento sujeto a unas reglas precisas, es además una manera de organizar el mundo y, como tal, fundamenta los intercambios entre el individuo y su contexto; propone, más que valorar qué tanto saben los estudiantes acerca de su lengua, valorar qué tanto pueden hacer con ella en situaciones concretas de comunicación y concluye que esta tendencia hacia la pragmática, requiere que el docente de lenguaje propicie en el aula actividades tendientes hacia la construcción de competencias; hacia el desarrollo de las habilidades y hacia la enseñanza de las estrategias que le permitan al alumno, de forma ágil, buscar y ubicar la información que requiere (Mejía, 2002, p.147)

Mejía Osorio presenta su trabajo enraizada en el modelo de las Estrategias Cognitivo–Discursivas, éstas refieren un asunto bidireccional, de intercambio y planeación, en el cual confluyen los conocimientos previos del lector (cognitivos) y los saberes y elementos del texto (discursivos), en busca de la construcción de sentido.

Algunas estrategias son las siguientes:

1. Reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica.
2. Descubrir en el texto la intención comunicativa del autor.
3. Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto.
4. Deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario.
5. Establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes.
6. Jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos.

7. Globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.

8. Utilizar conectivos como pistas para comprender y producir textos.

9. Utilizar las cuatro macro-reglas de la lingüística textual para hacer resúmenes.

Justamente el mismo Van Dijk en su texto *La ciencia del texto* presenta las macro-reglas como los pasos necesarios para elaborar un resumen mediante el rastreo y posterior comprensión de la información, nuestro principal objetivo. Estas son:

Supresión: consiste en eliminar información que no es tan necesaria para el sentido del texto.

Generalización: radica en seleccionar, recoger y agrupar en otro texto, las ideas extraídas acordes a las que propone el autor del texto base.

Construcción: consiste en reelaborar el texto base, luego de organizar las ideas, se plantean de manera escrita (Van Dijk, 1978)

Cuando se trata de leer, de comprender; están implicados procesos inteligentes y complejos, este se convierte en un hecho comunicativo y de aprendizaje, en el cual se promueve análisis en distintos niveles y estructuras textuales, que posibiliten una mejor comprensión de lectura dado que leer se trata justamente de comprender el sentido general del texto; no sólo en identificar las palabras, o frases aisladas. Se pone en manifiesto la idea del texto como tejido, en la que convergen lector, texto y contexto; de ahí que la disposición del lector y los conocimientos previos son de gran importancia para crear sentido, reconocer el contexto y la intención del autor.

Acorde a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos curriculares (1998), propone en un eje referido a los procesos de interpretación de textos, la comprensión de lectura centrada en el análisis crítico e intertextual de los distintos tipos de textos, asociados a los distintos usos sociales del lenguaje, al igual que en diferentes contextos; es decir relacionar los significados de los textos que se leen con los contextos sociales, lo que implica que se desarrolla un proceso no sólo de interpretación, identificando la forma como el autor desarrolla una serie de ideas o eventos propuestos, en un orden determinado y la relación entre ellos, sino que además se centra en el texto como un “tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (p 61); es por ello que otra pieza

ineludible en la construcción de sentido, además de las ya mencionadas (lector, lectura, comprensión, entre otras), es el texto como tal, como unidad de sentido en la que intervienen las reglas estructurales mencionadas que desembocan la cohesión y coherencia; además le dan aún más herramientas al lector para que comprenda desde lo estructural, sus categorías de análisis tal y como las definió el lingüista holandés Teun Van Dijk, (1978) con la lingüística textual y más concretamente en su libro: Estructuras y funciones del discurso:

Microestructural: se analiza respecto a las relaciones entre oraciones y su estructura, la cohesión (concordancia entre sujeto y verbo, por ejemplo) y coherencia de una proposición, entre frases, conectores hasta párrafos.

Macroestructural: está centrada en el análisis del tema y subtemas que dan una unidad textual y su coherencia global.

Superestructural: se refiere a establecer la intención comunicativa, el esquema lógico de organización del texto; la forma global en la que se organizan sus fases o momentos. (En un texto argumentativo, por ejemplo: tesis, argumentos, conclusiones)

Lo anterior en un nivel **intratextual** que se liga directamente con los componentes semántico y sintáctico, y que se ocupa además de la micro, macro y superestructuras, del léxico (usos particulares de términos, campos semánticos, tecnicismos, etc.); sin embargo, para referirnos a lo **intertextual**, existe en los lineamientos curriculares un componente relacional, el cual se ocupa de relaciones con otros textos: contenidos o informaciones presentes en un texto que proviene de otro. Citas literales, fuentes, formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas; por otro lado, también se menciona el nivel **extratextual**, referido al componente pragmático, el cual desde luego se ocupa del contexto, entendido como la situación de comunicación en la que se dan lo que denomina Jhon Austin (1998) “los actos de habla”; la intencionalidad de los textos, los componentes ideológicos del cual está impregnado el texto desde el uso mismo de un registro lingüístico u otro.

Es importante en este punto, aunque ya se hayan mencionado; definir los aprendizajes que se evalúan desde la matriz de referencia propuesto por el MEN; desde la competencia comunicativa en el proceso lector, a partir de sus componentes;

y además enfocados en los que conciernen al grado séptimo:

Sintáctico: se fija primordialmente en la parte estructural del lenguaje, incluyendo reglas (la gramática) y orden de las palabras en las oraciones.

En séptimo grado se reconocen a partir de 3 objetivos, a saber:

1. Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
2. Identifica información de la estructura explícita del texto.
3. Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Semántico: implica el significado de los signos lingüísticos, es decir, el sentido e interpretación de las palabras y desde luego las expresiones.

En séptimo grado se reconocen a partir de 2 objetivos:

1. Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto ideológico.
2. Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos.

Pragmático: está enfocado en los usos particulares del lenguaje, lo que está más allá de lo lingüístico y se guía más por una situación, un hablante y un destinatario concretos.

Los objetivos para el grado séptimo en este componente son:

1. Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
2. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
3. Reconoce información explícita de la situación de comunicación.

En su texto *psicología de la elaboración de un texto*, Van Dijk (1978) se refiere a dicho modelo como favorecedor en procesos de comprensión de lectura; ya que dispone de los conocimientos previos del lector (cognitivos) y los saberes y elementos de la teoría textual y los integra para hacer posible la significancia de un texto, entre ellos, “ el establecimiento de lazos entre las informaciones de un texto y los conocimientos/informaciones que ya poseemos, para aumentar o corregir nuestro saber. Además, somos capaces de responder a preguntas sobre los textos, de describirlos/parafrasearlos, resumirlos o incluso comentarlos” (p.177). Es por ello que trabajar del lado de estos postulados y de la mano de la triada lector-texto-contexto,

permite la construcción del significado, en un sentido amplio, de comprensión de un texto; ya que se vincula con entornos reales y significativos para el estudiante, sus esquemas cognoscitivos y la interacción con la estructura de los textos.

Las categorías planteadas con anterioridad (el concepto de comprensión lectora desde los DBA y las estrategias cognitivo-discusivas que incluyen las tipologías como estrategia didáctica) se analizarán a partir de las siguientes evidencias de aprendizaje, que se tendrán en cuenta como subcategorías; además de las listas de chequeo (véase anexo 4 y 5) de cada tipología textual que apuntan a la identificación de la super, macro y micro estructura desde diferentes ejercicios y propuestas de evaluación.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se da cuenta del ejercicio investigativo llevado a cabo para desarrollar el ámbito metodológico del proyecto de aplicación de estrategias cognitivo-discursivas; como maestra en ejercicio se indagó en fuentes teóricas y prácticas en torno a los distintos enfoques y paradigmas presentes en el campo de la educación, experimentando de tal manera en la más indicada para el objetivo reflexivo de esta propuesta de intervención; haciendo parte de la cohorte XI de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, en su línea de lectura y escritura.

6. Tipo de Estudio

El análisis de la efectividad de la investigación educativa, basada para su desarrollo en diferentes paradigmas o enfoques, es una cuestión muy actual en el campo de la metodología de la investigación; por tal razón, según se expresa en su intencionalidad y en la manera de producir conocimientos se ve en gran medida la implementación del enfoque cualitativo, sin embargo, debido a la aplicación de distintos instrumentos propios de la investigación cuantitativa, que sirven de insumo para la recolección de datos y desde luego su posterior análisis desde una perspectiva social, se aplicará un enfoque mixto, que combina y complementa de manera dialógica ambos paradigmas en pro de la investigación y la comprensión del problema como tal; Zuley Pereira Pérez, afirma que:

“Los diseños mixtos permiten, a los investigadores, combinar paradigmas, para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación... La investigación mixta, se fortaleció al poder incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que de una u otra manera, ofrecían mayor sentido a los datos numéricos” (2011, p.19).

Justamente, el problema de investigación del presente trabajo fue diagnosticado a partir de una prueba de comprensión lectora, es decir, fue medido para su posterior intervención y análisis; con el fin de reflexionar a partir de la observación directa en el aula indagando de manera más amplia la efectividad de las estrategias implementadas en ámbitos de orden teórico con trascendencia en la práctica.

En una situación como la actual en la que el desinterés por la lectura y en consecuencia los bajos niveles de comprensión lectora son una constante, se hace necesario una intervención desde el aula; la cual se desarrolla con la participación activa, voluntaria y responsable de las personas implicadas en el este trabajo; desde el comienzo, el desarrollo y la finalización, por tal razón se inscribe en el campo de la Investigación Acción Educativa, IAE; ya que este enfoque, permite la observación de la realidad y el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes que requieren desarrollar habilidades frente a la lectura, en torno a los momentos, modalidades y estrategias con las que se aborda en el aula; sin dejar de lado la congruencia con las pretensiones del MEN en abordar los asuntos de la comprensión lectora, sus bajos índices y la mediación en dicha problemática, desde esta propuesta de investigación. La IAP “es una forma de investigación aplicada y orientada a cambiar una situación problema, como son todos los métodos de intervención social” (Ander-Egg, 2003, p.33).

La Investigación Acción Educativa plantea un marco de referencia acorde para el trabajo con los maestros en servicio, porque confiere importancia a la práctica del profesor (Williamson, 2002) para la solución de problemas en el aula. Al mismo tiempo que puede perfeccionar su práctica, con ayuda de la reflexión, se desarrollan teorías sobre su acción, creándose un espacio para el desarrollo profesional (Williamson, 2002, p. 135). La parte central de este estudio se basa en el mejoramiento de la comprensión lectora a través de la aplicación de unas estrategias, con los estudiantes focalizados para el proceso de investigación - intervención; este enfoque es pertinente, toda vez que existe un interés de manera implícita por determinar cómo están siendo comprendidas las lecturas por parte de los estudiantes, sin llegar a una generalización. Adicionalmente, se busca interpretar cómo son los métodos implementados por los maestros que intervienen en el aula y que son parte fundamental de este proceso; sin embargo y aunque las instituciones están llamadas a adaptar sus currículos para trabajar la inclusión, no se tuvo en cuenta las necesidades educativas especiales, ya que al ser solo ocho los estudiantes de la muestra sería un dato poco confiable en pro de replicar esta propuesta de intervención con otra población.

En esta investigación predominan las estrategias de corte cualitativo como el análisis de diarios, entrevistas, la observación participante, notas de campo y otros; en las situaciones naturales del proceso educativo; sin dejar de lado que se utilizan en técnicas y métodos de recolección de la información que son propios del paradigma cuantitativo, tales como las pruebas de comprensión lectora diseñadas a partir de los subprocesos de comprensión e interpretación textual propuestos por los Estándares básicos de competencias del lenguaje (MEN, 2015) en ellas se indagó por los componentes de la competencia comunicativa (sintáctico, semántico y pragmático) y los niveles de lectura (literal, inferencial y analógico) dichas pruebas arrojaron datos numéricos en la evaluación inicial y final; por tal razón se cobija bajo un enfoque mixto; contando en todo momento con la activa participación de la colectividad, en este caso, los estudiantes investigados participan bajo la modalidad de *participantes activos* en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema planteado (los bajos niveles de comprensión lectora), y la evaluación posterior, sobre lo realizado.

Por tal razón, este proceso supone una metodología de intervención desde estrategias de lectura, que renueven las prácticas tradicionales como la lectura fragmentada y sin contexto, y fortalezcan el saber-hacer de los maestros y estudiantes, en contexto, desde distintas estrategias pedagógicas, en este caso, desde los procesos de comprensión lectora, denominadas cognitivo-discursivas; que permiten poner en diálogo los hallazgos que se generen desde este proceso de investigación y de definir la ruta más acertada de cómo abordar los asuntos de la comprensión lectora desde las estrategias más impactantes y su aplicabilidad en distintos contextos escolares. “Una vez que se tienen identificados, delimitados y conceptualizados el objetivo de la investigación (qué se va a estudiar) y los propósitos del estudio (para qué estudiar) es necesario diseñar una estrategia para realizar la investigación” (Ander-Egg, Ezequiel, 2003, p. 72).

Para las actividades de intervención, se establecieron unas categorías de análisis para el grado séptimo, a partir de los conceptos de comprensión lectora que fueron contruidos desde los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos por el Ministerio de

Educación Nacional. Dichas categorías son:

- Clasificación de información
- Interpretación de textos narrativos, expositivos y argumentativos
- Establecimiento de conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se ha producido.

Dichas categorías se analizarán por medio del registro de observación participante en el cual se evidenciarán también la aplicación de las estrategias cognitivo-discursivas y el análisis estructural de los diferentes tipos de texto, desde la teoría del texto de Van Dijk; desde la super, macro y micro estructura.

7. Población y Muestra

Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, y este ejercicio solamente es posible si el investigador delimita con claridad la población estudiada y hace explícito el proceso de selección de su muestra

Roberto Hernández-Sampieri (1991, pág.31)

La población objeto del proceso de investigación - intervención está caracterizada teniendo como criterio diversos sujetos del contexto en donde se desarrollará. Las características de la población a intervenir y de la que se toman las muestras, se evidencian en la siguiente matriz:

Institución Educativa Fe y Alegría la Cima
Población base: Grado: 7 °1
Cantidad de Estudiantes
28 pre-adolescentes entre los 12 y 15 años del grado 7° 1 de la IE Fe y Alegría la Cima, ubicada en la comuna 3, Nororiente de la ciudad de Medellín, en el barrio Manrique San Blas.

Características institucionales y de la población a intervenir

La institución Educativa Fe y Alegría la Cima se encuentra ubicada en la comuna 3, en Manrique en el sector de San Blas, los habitantes de esta comunidad provienen de diversas migraciones a lo largo del siglo anterior y comienzos del presente, el estrato socioeconómico de la población está entre 1 y 2, la formación académica de los integrantes de las familias oscila entre personas que son analfabetas, o que no terminaron el bachillerato, bachilleres y algunos con formación técnica, tecnológica y universitario por lo que en esta comunidad podemos encontrar a nivel laboral que existen trabajadores independientes, oficios varios o construcción, personas que tienen vínculos en empresas y algunos, muy pocos, profesionales.

La Institución cuenta con tres secciones, N° 3, San José y Bachillerato, todo producto de las reformas educativas que han consolidado ciclos completos de transición a once, tiene 74 grupos, 105 docentes; los estudiantes están organizados por edad.

Dentro de las preferencias de los jóvenes se encuentran principalmente las redes sociales, la televisión, la música, deportes como el fútbol, el baloncesto y la natación.

Los estudiantes de 7°1, la población objeto de análisis en esta investigación, estudian en la jornada de la mañana que va de 6:00 a.m. a 12:00 m, es un grupo de 14 niños y 14 niñas de los cuales 5 son repitentes y 2 están diagnosticados con coeficiente intelectual bajo, 1 con hiperactividad, y 1 es opositorista desafiante (desarrollo social); son un grupo bastante unido y participativo en lo que concierne a actividades institucionales, son respetuosos y colaboradores y en su mayoría prestos a los compromisos propuestos en la clase de lengua castellana.

Caracterización de la muestra seleccionada

Muestra seleccionada	Institución Educativa	Descripción
Criterios de selección: Proceso lector: bajo 4 estudiantes, dos mujeres y dos		8 preadolescentes entre los 12 y 15 años del grado 7° 1 de la I.E. Fe y Alegría la Cima, los cuales cumplen con

<p>hombres con dificultades en comprensión lectora, manifiestas en la prueba diagnóstica, situación que obedece a diferentes factores de índole académico, motivacional y del ámbito familiar.</p> <p>Estos cuatro estudiantes evidencian poco interés por la lectura y lo cual se refleja constantemente en los bajos resultados en las pruebas de comprensión lectora y en el desempeño académico en todas las áreas.</p> <p>Proceso Lector: bueno</p> <p>Seleccionamos 4 estudiantes, 2 mujeres y dos hombres que a lo largo de su escolaridad han sobresalido por su desempeño académico, por el interés por mejorar sus procesos de comprensión lectora y por tener acompañamiento familiar en el proceso de enseñanza- Aprendizaje.</p>	<p>IE Fe y Alegría la Cima</p>	<p>los criterios de focalización para la muestra, los cuales han estado inmersos en un contexto permeado por los diferentes conflictos sociales; la mayoría habita hogares conformados por hermanos, tíos y abuelos, en muy pocos se encuentra el padre biológico; oscilan entre estratos 1 y 2; hay poco acompañamiento familiar y el número de libros de la vivienda varía entre 0 y 10, se le da poca importancia a la lectura, ya que como ellos mismos manifiestan que ni leen solos ni sus familiares les leen, en tanto la principal actividad que desarrollan con sus familiares es ver televisión. Dentro de sus familias el mayor nivel educativo alcanzado es un título técnico o tecnológico.</p> <p>Frente a la lectura manifiestan que leen poco, y entienden casi siempre, aunque consideran que es importante para adquirir nuevos conocimientos y entretenerse. Se inclinan por los textos de cualquier tipología con temas de terror.</p>
---	--------------------------------	---

Tabla 1 Caracterización de la muestra.

8. Sistema de categorías

Para el rastreo de la información en esta investigación se establecieron entonces tres categorías de análisis cada una de ellas con tres criterios de evaluación en el registro de cada tarea de la secuencia didáctica a saber

Recupera información implícita de la tejido y componentes de los texto. (Componente sintáctico)

CATEGORIA 1
Comprensión de lectura en los DBA - interpretación de textos narrativos, expositivos y argumentativos

Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto ideológico. (Componente semántico)

Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del exto. (componente pragmático)

Comprende el mensaje de los textos narrativos a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.

CATEGORIA 2 Estrategias-Cognitivo: análisis estructural de los diferentes tipos de texto, desde la teoría del texto de Van Dijk; super, macro y micro estructura.

Reconoce la estructura y elementos característicos del texto expositivo, comparando la información del texto con los conocimientos y experiencias previas.

Comprende la intención comunicativa y las tesis defendidas en el texto argumentativo, a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.

Se evidencia una motivación del estudiante a la lectura frente a los textos y obras planteadas en clase)

CATEGORIA 3: Motivación frente a la lectura con base en la propuesta de las estrategias cognitivo-discursivas

relaciona los conocimientos previos o de su cotidianidad con los textos que se trabajan en clase

aplica de manera conciente y organizada las estrategias que se proponen para comprender los distintos textos

9. Técnicas e instrumentos de recolección de la Información

Durante el proceso de intervención - investigación, se utilizarán una serie de técnicas en las cuales, se aplicarán una variedad de instrumentos para recabar la información necesaria que permita sistematizar y analizar los hallazgos del proceso en cada una de las fases de la investigación. Los que se usarán son:

Técnicas de recolección	Instrumentos de recolección
Análisis documental	Fichas bibliográficas y fichas de lectura
Observación participante	Diario de campo
	Registro de observación participante
Secuencia didáctica	Portafolio del estudiante
Prueba de entrada – prueba de salida	Listas de Chequeo
	Rúbricas y rejillas de valoración

Tabla 2 Técnicas e instrumentos.

Técnicas de recolección de información:

Son un conjunto de reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto de la investigación. A continuación, se detallan las que atañen al proceso de investigación propuesto:

Análisis documental: es el estudio de diversos documentos relacionados con el proceso de investigación - intervención para fundamentar el proceso y darle sustento desde distintos referentes teóricos al objeto de estudio definido. Constantemente se recolectan datos de fuentes como libros, revistas (físicos y online) a través de un rastreo autónomo que tiene en cuenta las sugerencias de los profesores que acompañan el proceso de la maestría.

Observación participante: proceso de recolección de datos relacionada con la observación de los distintos sujetos en estudio, desde los comportamientos, actitudes y disposiciones que presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La observación se realizará sólo durante el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica y durante ella se elaborarán notas en el diario de campo que permitirán registrar las respuestas de los estudiantes a dichas actividades.

Secuencia didáctica: Conjunto de actividades didácticas diseñadas para incidir o profundizar una determinada temática; con ella se busca promover el aprendizaje y la construcción de saberes con relación a los procesos de comprensión lectora. Se llevará a cabo la planeación de una serie de actividades con el fin de establecer criterios que permitan descifrar, analizar y potenciar la comprensión lectora; cada secuencia se fundamentará en un tema inspirador como motivante para el desarrollo de las diferentes actividades. Dicha secuencia está organizada a modo de tareas, acorde a lo que se propone en el enfoque comunicativo según lo explica el **Centro Virtual Cervantes** (en línea), este enfoque en una propuesta de aprendizaje para lengua castellana que se basa en el uso contextual y real de la lengua en el aula de clase, no solo en estructuras que fragmentan y tienen en cuenta solo aspectos formales o unidades muy pequeñas del lenguaje: «La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992)» la idea fundamental está basada en el proceso comunicativo como tal, desde el análisis del discurso, el cual nos devela la comprensión de un texto desde un sentido amplio que tiene en cuenta la relación de los conocimientos previos del receptor, visto más como un interlocutor que está sumergido en un contexto determinado, lo cual permite que la comunicación se base no solo en lo que dice el texto o las estructuras alrededor del mismo sino en la relación: lector-texto-contexto; por ello, “el enfoque comunicativo es una manera de entender el aula como un escenario comunicativo en que se hacen cosas con las palabras” (Lomas García, 2014)

Prueba de entrada – Prueba de salida son instrumentos de evaluación diseñados con el fin de medir los impactos que tiene la aplicación de las estrategias de mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes desde las secuencias didácticas aplicadas tanto al inicio como al final del proceso. El análisis de dicha prueba

servirá de insumo inicial (diagnóstico) y como evaluación final de los resultados del proceso en la prueba de salida.

Instrumentos de recolección: son los mecanismos que usa el investigador para recolectar y registrar la información.

Fichas bibliográficas: es un formato diseñado para anotar los datos de un libro o artículo y se utilizan para todos los libros o artículos que ocasionalmente se utilizan durante el desarrollo de una investigación sin importar la presentación que estos tengan. Estas fichas permiten anexar los aspectos más relevantes del contenido del texto como definiciones, comentarios y/o conceptos.

La ficha de lectura, es un instrumento que sirve para organizar la información tomada de un texto y para recoger datos importantes acerca de lo que se lee. También sirve para almacenar información para futuras consultas. Es un ejercicio de comprensión ya que se trabajan habilidades como la jerarquización, la predicción, la deducción, la retención y la organización, entre otras.

Diario de campo: Matriz de datos donde se registrarán las anotaciones, observaciones y reflexiones pertinentes al proceso durante el desarrollo de la investigación – intervención. En él se registrarán aquellas conductas de interés o distintas situaciones que den cuenta posteriormente de los hallazgos con relación al objeto de estudio de la investigación y a partir de las secuencias didácticas aplicadas, evidenciando las realidades del trabajo de aula desarrollado por el docente. “La experiencia que se sistematiza no es un hecho aislado, es parte de un sistema mucho más amplio que le da sentido, pero a la vez la delimita; es una unidad conformada por diversos elementos que se relacionan entre sí” (Borjas, B. 2003, p.108).

Registro de observación participante: es un instrumento implementado en la recolección de datos, en el cual se tienen en cuenta algunos ítems de evaluación que apuntan a medir la comprensión lectora de las actividades presentes en las secuencias didácticas.

Portafolio de estudiante: es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en el aporte de producciones de diferente índole por parte del estudiante. Estas producciones informan del proceso personal del estudiante, permitiendo ver sus esfuerzos y logros. En el proyecto se utilizará para crear el conjunto de evidencias

producto de la aplicación de las secuencias didácticas, para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada. Es un cuaderno donde se recogerá las producciones de los estudiantes durante la aplicación de las secuencias didácticas que sirva como instrumento para evidenciar el proceso de comprensión lectora y el cumplimiento de los objetivos planteados en cada secuencia.

Rejilla de valoración: Instrumento que se utilizará para determinar los avances de la población objeto de estudio y valorar, a través de la aplicación de la prueba de entrada y prueba de salida, el estado inicial y el estado final de los estudiantes con relación a sus procesos de comprensión lectora.

Lista de chequeo: Es un tipo de instrumento en el que se indica o no la presencia de un aspecto, rasgo, conducta o situación a ser observada. Su estructura debe especificar los aspectos, conductas y hechos, etc., que se pretenden observar y la presencia o no de éstas. En este proyecto se utilizará para analizar el impacto de las estrategias cognitivo-discursivas en la estructura de la tipología textual y así caracterizar el avance o no de la comprensión lectora en los estudiantes.

Rúbrica: Instrumento que se utilizará para determinar los avances de la población objeto de estudio y valorar, a través de la aplicación de la prueba de entrada y la prueba de salida, el estado inicial y el estado final de los estudiantes con relación a sus procesos de comprensión lectora desde los componentes pragmático, semántico y sintáctico y resultados generalizados por cada una de las preguntas formuladas.

10. Proceso de intervención

El desarrollo metodológico del presente trabajo de investigación, está enmarcado como un proyecto educativo de intervención y como estrategia de aplicación particular a los niveles de comprensión de lectura del grado séptimo uno de la I.E. Fe y Alegría la Cima; adaptándose a las necesidades, fortalezas y características particulares; poniendo en juego herramientas de carácter organizativo y articulador; se propone entonces, tres fases o momentos con el propósito de analizar el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en la población objeto de estudio:

Primera fase: Estado inicial de los procesos de comprensión lectora en cada ciclo.

Para analizar el estado inicial de comprensión lectora de la población objeto de estudio, se aplicará una prueba de entrada (Ver anexo n° 4 y 5) con la finalidad de determinar los niveles de comprensión lectora de estudiantes (población objetivo); dicha prueba consiste en un examen tipo saber, con preguntas de selección múltiple con única respuesta, cuyo diseño y estructuración está relacionado con las secuencias didácticas, para medir los niveles en medición.

Con base en la **Ética de la investigación** y siendo muy acordes al objetivo, la justificación, las características de la población, y el enfoque metodológico de este trabajo desde la investigación acción educativa; esta propuesta de intervención pedagógica contó con la aprobación de la rectora de la institución educativa; incluso se llevó a cabo una reunión con todos los docentes del área de castellano con el fin de compartir el diagnóstico, la metodología y demás particularidades de la propuesta de investigación e intervención; claro está que dicha información también se compartió con los estudiantes del grado séptimo uno, contando con su consentimiento como agentes activos en dicho proceso y haciendo énfasis en los beneficios que plantean dichas actividades para su formación y también para el de otros estudiantes.

Segunda fase: Aplicación, intervención y sistematización.

Una vez explorado el estado inicial de comprensión de los sujetos seleccionados en la muestra y habiendo analizado los resultados del mismo, se aplicarán unas secuencias didácticas, con tema orientador específico. Las secuencias didácticas se proponen como un proceso que contempla los tres momentos de la lectura: antes, durante y después; la finalidad es llevar al estudiante a la realización de hipótesis que conlleven a una comprensión lectora crítica-intertextual, de esta manera si se relacionan los procesos mentales con esta estrategia, la atención se ubicará en los procesos de *pre-lectura* donde el estudiante pone cuidado en acciones como enunciar objetivos, analizar, diseñar conjeturas, activar sus conocimientos previos. *Durante la lectura* se desarrollan otros aspectos como identificar las ideas principales, organizar

los textos teniendo en cuenta una secuencia textual y finalmente, está el *después*, donde el estudiante se encuentra en capacidad de organizar y formalizar la comprensión a través de diferentes herramientas como gráficos, esquemas mentales, resumir o parafrasear un texto; rastrear elementos o informaciones que se relacionan de manera coherente y directa al interior del texto; deducir conceptos o campos semánticos a partir de la connotación de términos o enunciados empleados en el texto, establecer relaciones entre el sentido o propósito del texto y elementos extra-textuales; no obstante, es importante tener claro que para alcanzar estos procesos el docente debe hacerse a la tarea de planificar, ejecutar y evaluar el proceso y los resultados arrojados.

En síntesis, cada sesión de la secuencia tendría tres fases acordes a los tres momentos de la lectura propuestos desde los lineamientos curriculares, y autores como Cassany e Isabel Solé, mencionados en el marco teórico; especificando lo siguiente:

Momento antes de la lectura; donde los estudiantes se enfrentan por primera vez al texto; desde algunas predicciones se animará a posibles interpretaciones frente a las intenciones del texto; guiados desde luego por preguntas motivantes que se diseñan justamente como provocación a los objetivos propuestos para la lectura, esto en relación directa a traer los conocimientos previos de los estudiantes no solo de la estructura del texto, sino también de su contenido; dichos supuestos de interpretación inicial se elaboran en torno al título como elemento para-textual, posible tipología y en general acerca de lo que creen que va a pasar en la lectura, se les sensibiliza y se motivan para que se acerquen al texto de una manera consciente; con objetivos claros.

Durante la lectura; al realizar la lectura del texto con una intención determinada o en la búsqueda de alguna respuesta, se permite que el estudiante haga una lectura consciente y pueda hacer otras predicciones y justamente se enfatiza en comprobar o derribar las hipótesis planteadas anteriormente, ya que se cuenta no solo con los conocimientos previos, sino que ya se le ha dado voz al texto para que se permeen uno del otro: lector-texto y contexto preguntando constantemente si sí está siendo o no efectivo frente a la comprensión con el fin de si es el caso, volver al texto en cuanto se

requiera.

Después de la lectura; donde se plantea un cuestionario o serie de preguntas que permitan la construcción de una interpretación del texto y comprobación de dichas hipótesis, se aplicarán estrategias encaminadas a enlazar y agrupar los contenidos, con resúmenes, identificación del tema, la idea central y otras alusiones directas que van en pro de la significancia del texto; también se plantean una serie de diálogos donde permiten al estudiante la comprobación bajo la mirada de otro de sus compañeros.

De igual forma se realizará en todo el proceso de intervención la observación y el respectivo registro de lo acontecido. Se hará la recolección de datos, a partir del diario de campo.

Tercera fase: Estado final de los niveles de comprensión lectora.

Para determinar el estado final, con relación al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en la población objeto de estudio, se aplicará una prueba de salida, con el propósito de evaluar dicho proceso. Se aplicará el mismo formato de evaluación para medir el estado inicial de los estudiantes el cual contiene preguntas de selección múltiple con única respuesta. Se revisarán los resultados arrojados para analizar las respuestas y de esta manera categorizar, analizar y comenzar a sacar conclusiones.

Rúbrica de evaluación de comprensión de lectura

Ciclo 3: séptimo grado

Procesos de aprendizaje en lectura	Niveles de desempeño / Evidencia			
	Superior	Alto	Básico	Bajo

Reconoce elementos implícitos de la situación Comunicativa del texto. (Pragmático)	Identifica óptimamente intenciones, propósitos en los textos que lee Identifica y caracteriza óptimamente la voz que habla en el texto.	Identifica intenciones, propósitos en los textos que lee Identifica y caracteriza la voz que habla en el texto	Identifica mínimamente intenciones, propósitos en los textos que lee Identifica y caracteriza mínimamente la voz que habla en el texto.	Presenta dificultad para identificar intenciones, propósitos en los textos que lee, y para identificar y caracterizar la voz que habla en el texto
Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global de un texto (Semántico)	Elabora óptimamente hipótesis de lectura global sobre los textos que lee Sintetiza y generaliza óptimamente información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido	Elabora hipótesis de lectura global sobre los textos que lee Sintetiza y generaliza información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido	Elabora mínimamente hipótesis de lectura global sobre los textos que lee Sintetiza y generaliza mínimamente información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido	Presenta dificultad para elaborar hipótesis de lectura global sobre los textos que lee Presenta dificultad para sintetizar y generalizar información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos. (Sintáctico)	Identifica óptimamente la función de las partes que configuran la estructura de un texto. Ubica	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto. Ubica el texto dentro de una	Identifica mínimamente la función de las partes que configuran la estructura de un texto. Ubica	Presenta dificultad para identificar la función de las partes que configuran la estructura de un texto. Presenta

	óptimamente el texto dentro de una tipología textual o género específico.	tipología textual o género específico.	mínimamente el texto dentro de una tipología textual o género específico.	dificultad para ubicar el texto dentro de una tipología textual o género específico.
--	---	--	---	--

Tabla 3. Rubrica. Material diseñado a partir de la matriz de referencia en el área de lenguaje propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

11.Validez y confiabilidad

Ya que con este proyecto se pretende brindar un acercamiento práctico y teórico a la investigación-intervención llevada a cabo en la I.E Fe y Alegría la Cima se tuvo en cuenta distintas técnicas e instrumentos para recolectar y analizar la información de la observación participante, de la mano de autores como Angrosino (2012), Ander-Egg, (2003) y Borjas, (2003); principalmente con la IAP e implementando técnicas cuantitativas tales como las pruebas de comprensión lectora, “Desde una perspectiva general, se trata de una metodología que mezcla los enfoques dialécticos y sistémicos que, a su vez, privilegia el uso de los métodos cualitativos sobre los cuantitativos.” (Ander-Egg, 2003, p40).

Los elementos constitutivos y algunas particularidades en torno a su aplicación fueron comunicados en el antes, durante y después no solo a los directivos de la institución, sino también a padres de familia de los estudiantes, desde luego a estos ultimo como protagonistas del proyecto; teniendo en cuenta su transcurso reflexivo,

sistemático, controlado y crítico cuyo cometido fundamentalmente fue que estuvieran involucrados en la creación e implementación de las estrategias cognitivo-discursivas en pro de la comprensión de lectura, teniendo en cuenta no solo sus resultados en lo cuantitativo, sus pruebas de niveles y componentes, sino de su proceso, la observación y sistematización de cada encuentro “la triangulación, como una forma de combinar distintos métodos en el estudio de un mismo problema, para paliar las limitaciones de cada método” (Ander-Egg, 2003,p96).

Para la socialización de la investigación, se han tenido en cuenta los resultados producto de la triangulación de los datos obtenidos, algunas entrevistas y comentarios consignados en el diario de campo que alimentó la investigación en la intervención y en los posteriores análisis; frente a esto nos ilustra Borjas (2003) en su bello texto *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino* : “Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee, son el punto de partida de los procesos de sistematización.” (p.26), por ello se respetó de principio a fin la importancia de la participación de los estudiantes en la cualificación y reflexión de los procesos de aprendizaje; dándoles a conocer el planteamiento de problema, los objetivos y desde luego las conclusiones.

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN – ESTRATEGIA

Luego de la intervención en el aula “secuencia didáctica”, basada en la aplicación de estrategias cognitivo-discursivas en pro de mejorar la comprensión lectora, se recogió una serie de datos tanto cuantitativos como cualitativos, basados en técnicas e instrumentos de recolección de información, tales como: el análisis documental, fichas bibliográficas, fichas de lectura, observación participante, diario de campo, portafolio del estudiante, prueba de entrada, prueba de salida, listas de chequeo, rúbricas y rejillas de valoración. Por medio de este apartado se pretende dar cuenta de dichos hallazgos presentados como un rastreo descriptivo y de análisis de lo que aconteció con respecto al objetivo del proyecto.

Pruebas de comprensión lectora.

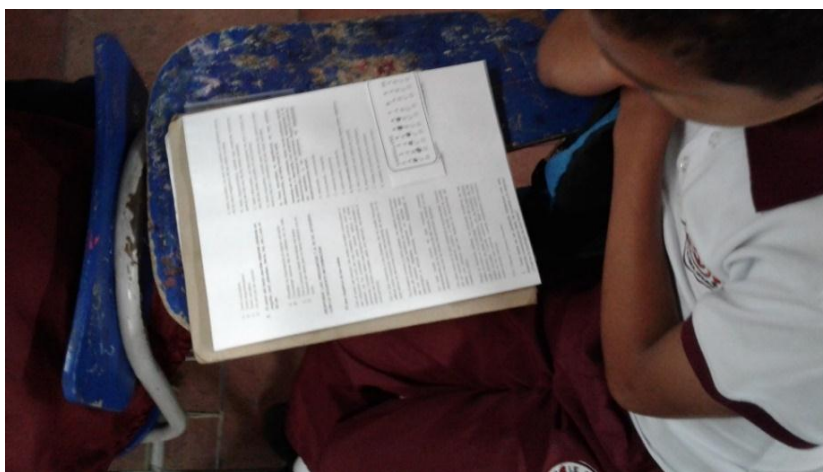


Ilustración 1. Prueba de comprensión lectora. Aplicada. (Yuliana Villa 2017)

Se elaboraron tres pruebas distintas de comprensión lectora tipo Saber, basadas en la competencia comunicativa desde el proceso lector y abarcando el componente sintáctico, semántico y pragmático con 2, 5 y 3 preguntas respectivamente; con dichas pruebas se buscó determinar el estado de los estudiantes frente a los niveles de lectura y el acercamiento al análisis de los distintos tipos de texto como saberes necesarios para el grado séptimo, basados en los DBA y los lineamientos curriculares de lengua

castellana propuestos por el Ministerio De Educación Nacional; cada prueba, tanto la diagnóstica como la de entrada y salida, se llevaron a cabo en distintos momentos de la intervención, (antes, durante y después) a fin de medir y analizar las categorías propuestas desde los objetivos, cada una fue desarrollada en un tiempo máximo de 40 minutos y se procedió a su socialización inmediatamente después, con el fin de hacer saber a los estudiantes el nivel en el que se encontraban en términos de la comprensión lectora.

PRUEBA DIAGNÓSTICA							
# DE LA PREGUNTA	COMPETENCIA/ Proceso- componente	APRENDIZAJE AFIRMACIÓN	EVIDENCIA	CATEGORÍA DE ANÁLISIS (D.B.A)	NIVELES DE LECTURA	RESPUESTA	
1	Comunicativa / Sintáctico Proceso: lector	Reconoce información explícita de situaciones de comunicación.	Identifica información de la estructura explícita del texto.	Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales	INFERENCIAL III	B	
2	Comunicativa / Proceso: lector Sintáctico	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa.	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos	Clasifica las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios.	INFERENCIAL III	B	
3	Comunicativa / Proceso: lector Semántico	Reconoce información explícita de situaciones de comunicación.	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un <u>texto</u> .	Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales	LITERAL I	D	

Tabla 4 Clasificación de pruebas según su competencia, componente, aprendizaje, evidencia y nivel de lectura. Fuente: Elaboración propia

En la imagen se muestra cómo se clasificó cada pregunta desde su competencia, componente, proceso, aprendizaje, evidencia, nivel de lectura que evalúa y desde luego la categoría de análisis desde los DBA por la que indagaba, acorde a los “Modelos de evaluación en lenguaje”, propuestos por los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998), teniendo en cuenta parámetros en torno a las categorías para el análisis de la comprensión lectora. El gráfico siguiente, muestra los resultados de la prueba diagnóstica en torno a los componentes semántico, pragmático y sintáctico

donde la P corresponde a pregunta y abajo del número de la pregunta, el total de estudiantes con respuestas acertadas en dicho componente.

	Semántica					Pragmática			Sintáctico	
# de la pregunta	P3	P4	P5	P7	P8	P1	P2	P10	P6	P9
Total de estudiantes con respuestas acertadas	25	21	20	7	9	9	5	15	16	18
Porcentaje	83,3	70,0	66,7	23,3	30,0	30,0	16,7	50,0	53,3	60,0

Tabla 5 Resultado prueba diagnostica

A partir de esta prueba se logró identificar los niveles de comprensión de cada componente; como se puede evidenciar en la tabla es variado el acercamiento a cada una de ellas, oscilando entre un rendimiento bajo y medio principalmente en el componente semántico, cuya función es relacionar textos y movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos, dando no solo un sentido global del texto sino también una significación con sus propios referentes; el componente pragmático, encargado de reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, fue uno de los más bajos y por ende en el que se centró gran parte de la atención en la intervención, por medio de la secuencia didáctica; por su parte el componente sintáctico centrado en dar cuenta de la recuperación de la información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, se encuentra en un nivel medio. Por otro lado, los resultados de la prueba de entrada organizados de la misma forma que la anterior se presentan a continuación:

	Semántica					Pragmática			Sintáctico	
# de la pregunta	P3	P4	P5	P7	P8	P1	P2	P10	P6	P9
Total de estudiantes con respuestas acertadas	19	17	10	7	13	19	21	7	6	17
Porcentaje	63,3	56,7	33,3	23,3	43,3	63,3	70,0	23,3	20,0	56,7

Tabla 6 Resultado prueba de entrada

El panorama de la prueba de entrada basada al igual que la anterior en la identificación de las **tipologías textuales** como ápice de la intención comunicativa, clara muestra de la comprensión de lectura, se desarrolló a partir de un texto narrativo, uno expositivo y uno argumentativo; los cuales estaban desglosados y analizados a través de preguntas de corte semántico, pragmático y sintáctico y desde los niveles de lectura a saber: literal, inferencial y analógico yendo de una análisis particular a uno global y crítico de los textos, validadas desde las distintas habilidades y competencias que proponen las pruebas de estado. En esta prueba en particular se devela un acercamiento mínimo prevalente en cada componente, cabe aclarar que dicha prueba se concentró en las tipologías textuales, abarcando preguntas que daban cuenta de la super, macro y micro estructura de cada uno, entrando así en lecturas de corte inferencial y crítico-analógicas por medio del desentramado estructural de cada texto; identificar intención comunicativa del autor, propósito, características de cada género discursivo, significado de palabras a partir del contexto, ideas principales y secundarias, entre otras.

Se presentan además los resultados de la prueba de salida:

	Semántica					Pragmática			Sintáctico	
# de la pregunta	P3	P4	P5	P7	P8	P1	P2	P10	P6	P9
Total de estudiantes con respuestas acertadas	19	28	25	20	15	23	25	24	25	12
Porcentaje	63,3	93,3	83,3	66,7	50,0	76,7	83,3	80,0	83,3	40,0

Tabla 7 Resultados prueba de salida.

Se puede evidenciar claramente en los resultados de la tabla, que los promedios van del nivel medio al alto, en cada componente, la prueba final evidencia un avance significativo en los procesos de aprendizaje de la comprensión de lectura, estuvo enfocada nuevamente en el escrutinio de las estructuras textuales, compuesta por texto

narrativo, expositivo y argumentativo respectivamente, se evaluaron las mismas competencias que en las prueba de entrada; pero desde luego es producto del trabajo de la intervención con la secuencia didáctica y las estrategias que se expondrán de manera más detallada en próximas líneas.

Contraste entre las pruebas de comprensión lectora

Ya que las pruebas se estructuraron no solo desde componentes; sino también desde la estratificación de niveles de lectura, como mecanismos para indagar acerca de la comprensión lectora, se presentan los resultados numéricos de las tres pruebas PD: prueba diagnóstica, PE: prueba de entrada y PS: prueba de salida, teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes en cada uno de ellos en las columnas correspondientes en cada nivel y en cada prueba, con el fin de contrastar dichos resultados en términos de porcentajes.

RESULTADO GENERAL POR NIVELES DE DESEMPEÑO									
Población	Tabla 8 % de aciertos	Literal			Inferencial			Analógico	
		PD	PE	PS	PD	PE	PS	PD	PS
Estudiante 1		100,0	66,7	100,0	50,0	83,3	100,0	0,0	100,0
Estudiante 2		33,3	0,0	100,0	66,7	16,7	100,0	0,0	100,0
Estudiante 3		66,7	100,0	100,0	50,0	66,7	83,3	100,0	100,0
Estudiante 4		66,7	66,7	66,7	16,7	50,0	66,7	0,0	100,0
Estudiante 5		100,0	66,7	66,7	83,3	66,7	100,0	0,0	100,0
Estudiante 6		100,0	0,0	100,0	33,3	50,0	83,3	0,0	100,0
Estudiante 7		100,0	66,7	66,7	66,7	50,0	66,7	0,0	100,0
Estudiante 8		66,7	66,7	66,7	16,7	33,3	100,0	0,0	100,0

La tabla anterior indica que, de la totalidad de las pruebas, la de salida presenta los

mejores resultados en términos de los niveles de lectura, principalmente en el nivel analógico, el más alto en términos de la comprensión de lectura; desde el nivel literal e inferencial se nota un avance de medio a alto en los porcentajes y en cada promedio, las pruebas estaban distribuidas partir de los niveles de lectura de la siguiente manera: literal: 3 preguntas, inferencial: 6 preguntas y analógico: 1 pregunta; lo cual da cuenta de que en términos generales el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra de grado séptimo de la institución mejoró considerablemente. Lo anterior se puede explicar debido a que, mediante la aplicación de la secuencia didáctica, basada en estrategias cognitivo-discursivas, en la cual priman los conocimientos previos de los estudiantes, sus ritmos e intereses, anudado a la indagación por la estructura de los textos, se intervino la manera como los jóvenes se acercaban a los textos, en este caso los de las pruebas, de una manera más consiente, reflexiva y analítica alrededor de los tres niveles de construcción y deconstrucción de significado, los cuales ofrecen la posibilidad de identificar el mensaje del texto, reelaborar el sentido y porque no comprender más de su realidad y del contexto del autor.

Este último aspecto, estuvo guiado por las macroreglas que propone Van Dijk, (1983) las cuales no son más que herramientas para desglosar y analizar cada texto desde su estructura y desde luego sentido al *suprimir* una proposición que no afecte la intensión global del texto, *generalizando* proposiciones que apunten a la misma idea y *construyendo* una nueva proposición que lleva dentro de sí varias del texto, se alternan estrategias básicas para la comprensión de los textos. (Macrorreglas de Van Dijk, 1983). Durante las pruebas, también se indagó frente a los componentes semántico, pragmático y sintáctico, ejes fundamentales en el proceso de interpretación de un texto, se muestra en la siguiente tabla como desde cada uno de ellos se alcanza casi en su totalidad un nivel satisfactorio durante la prueba de salida:

RESULTADO GENERAL POR COMPONENTE

Estudiante	Semántico			Sintáctico			Pragmático		
	PD	PE	PS	PD	PE	PS	PD	PE	PS
1	80,0	60,0	100,0	0,0	100,0	100,0	100,0	50,0	100,0

2	40,0	0,0	100,0	33,3	33,3	100,0	100,0	0,0	100,0
3	60,0	80,0	100,0	66,7	100,0	66,7	50,0	50,0	100,0
4	40,0	40,0	60,0	33,3	66,7	100,0	0,0	50,0	50,0
5	80,0	60,0	80,0	66,7	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0
6	80,0	20,0	80,0	33,3	66,7	100,0	0,0	0,0	100,0
7	60,0	60,0	60,0	66,7	66,7	100,0	100,0	50,0	50,0
8	40,0	40,0	80,0	0,0	66,7	100,0	50,0	0,0	100,0

Tabla 9 Resultado general por componente

Como se puede observar en la tabla 4, algunos sujetos por ejemplo pasan de un puntaje bajo en la prueba de entrada, a alto en la prueba de salida en el componente pragmático, trabajado con mayor rigurosidad a lo largo de la intervención; uno de los sujetos comenta frente al componente en mención y su reconocimiento de elementos implícitos de la situación comunicativa del texto: «(...) la mayoría de textos tienen tonalidades de voz diferentes y el lector las tiene que saber interpretar» (tomado de encuestas a los estudiantes, diario de campo, 2017); vislumbrando en este sentido, que no es suficiente una lectura plana o de signos lingüísticos, es indispensable desenmarañar los hilos que se entretajan en el discurso, cargado de una serie de elementos contextuales y cargas significativas intrínsecas.

Por consiguiente, cuando se trata de leer, de comprender; están implicados procesos inteligentes y complejos, este se convierte en un hecho comunicativo y de aprendizaje, en el cual se promueve análisis en distintos niveles y estructuras textuales, que posibilitan una mejor comprensión de lectura; dado que leer se trata justamente de comprender el sentido general del texto; no sólo en identificar las palabras, o frases aisladas, (componente semántico), se pone en manifiesto la idea del texto como tejido (componente sintáctico), en la que convergen lector, texto y contexto; de ahí que la disposición del lector y los conocimientos previos son de gran importancia para crear sentido, es fundamental reconocer el contexto(componente pragmático) y la intención del autor.

Es importante en este punto, aunque ya se hayan mencionado; definir desde los aprendizajes que se evalúan desde la matriz de referencia propuesto por el MEN; de

mano de la competencia comunicativa en el proceso lector, a partir de sus componentes; y además enfocados en los que conciernen al grado séptimo:

Sintáctico: se fija primordialmente en la parte estructural del lenguaje, incluyendo reglas (la gramática) y orden de las palabras en las oraciones.

En séptimo grado se reconocen a partir de 3 objetivos:

- Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
- Identifica información de la estructura explícita del texto.
- Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
-

Semántico: implica el significado de los signos lingüísticos, es decir el sentido e interpretación de las palabras y desde luego las expresiones.

En séptimo grado se reconocen a partir de 2 objetivos:

- Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto ideológico.
- Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos.

Pragmático: está enfocado en los usos particulares del lenguaje, lo que está más allá de lo lingüístico y se guía más por una situación, un hablante y un destinatario concretos.

En séptimo grado se reconocen a partir de 2 objetivos:

- Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- Reconoce información explícita de la situación de comunicación.

Las categorías planteadas con anterioridad: el concepto de comprensión lectora desde los DBA y las estrategias cognitivo-discusivas que incluyen las tipologías como

estrategia didáctica, y la motivación de los estudiantes frente a los trabajos propuestos, su relación con conocimientos previos y la relación con otras áreas del saber y su vida cotidiana; se analizaron a partir de evidencias de aprendizaje, teniendo en cuenta las subcategorías; además de las listas de chequeo de cada tipología textual que apuntan a la identificación de la super, macro y micro estructura desde diferentes ejercicios y propuestas de evaluación afines a los lineamientos y estándares que propone el MEN.

De este modo, se evidencia que el contraste entre los resultados de una prueba a otra es notorio, principalmente entre la prueba de entrada y la de salida, que son el insumo más concreto en términos de hallazgos positivos de la intervención con las estrategias cognitivo-discursivas. Se da cuenta entonces de un avance considerable sobre todo en el nivel crítico analógico, cúspide en la estratificación de la comprensión, alcanzado en un 100% por la totalidad de los sujetos de la muestra; es oportuno mencionar que la aplicación y supervisión de los procesos cognitivos, la mediación a través de guías y estrategias concretas de supervisión y regulación lectora, textual, y que tienen en cuenta los conocimientos previos del lector (en esa triada inseparable lector-texto-contexto); que proponen Cassany (2013), Solé (1998), Lucy Mejía (2006) y el mismo Van Dijk (2007) por medio del análisis del discurso son un mecanismo pedagógico estimable para ser replicado.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se pondrán en relación los resultados obtenidos en esta propuesta de investigación- intervención con los referentes teóricos y antecedentes recopilados en apartados anterior, con el fin de dar cuenta de un análisis de datos y procesamiento de la información que dé cuenta de una participación activa y crítica entorno a los Estándares y Lineamientos Curriculares de lengua castellana y DBA como herramientas vigentes de las cuales hacemos uso los docentes, a manera de innovación educativa, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, un conocimiento profundo de lo que debemos enseñar como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo hacerlo a partir de estrategias que beneficien a nuestro educandos. Para tal fin se indagó y rastreó no solo referentes teóricos sino algunas categorías de análisis enfocadas en la motivación y el uso de estrategias como agentes cognitivos y metacognitivos del trabajo, de manera que se plantean las siguientes categorías:

1. CATEGORIA 1: Estrategias Cognitivo-Discursivas: análisis estructural de los diferentes tipos de texto, desde la teoría del texto de Van Dijk; super, macro y micro estructura.

Justamente Van Dijk (1980), en su texto: *Estructuras y funciones del discurso*, enfatiza en la importancia de conocer el tipo de texto para la aplicación de las macroreglas en la elaboración de resúmenes por ejemplo, esto radica en que al hablar de cada tipología, es decir de cada intención comunicativa en ese discurso, existe una superestructura, una macroestructura y una micro estructura; a saber: en un texto narrativo se hablará de un inicio, un nudo y un desenlace, el uno expositivo, de la introducción, desarrollo del tema y conclusiones y en un texto argumentativo la superestructura será en primer lugar la tesis que quiere demostrar el autor, el cuerpo argumentativo y finalmente las conclusiones. Lo que significa que siendo un resumen la síntesis de ideas principales, bastará con identificar dicha superestructura, para desde luego pasar a la macroestructura, justamente la primera parte de la superestructura.

La idea fundamental está basada en el proceso comunicativo como tal, desde el

análisis del discurso el cual nos devela la comprensión de un texto desde un sentido amplio que tiene en cuenta la relación de los conocimientos previos del receptor, visto más como un interlocutor que está sumergido en un contexto determinado, lo cual permite que la comunicación se base no solo en lo que dice el texto o las estructuras alrededor del mismo sino en la relación: lector-texto-contexto. Para indagar por este aspecto tan crucial en la investigación se planteó en el formato de registro la siguiente categoría de análisis la cual se compone además de tres criterios de evaluación, planteados a partir de la matriz de lenguaje que propone el MEN (2015)

CATEGORIA 1 Estrategias-Cognitivo: análisis estructural de los diferentes tipos de texto, desde la teoría del texto de Van Dijk; super, macro y micro estructura.	Comprende el mensaje de los textos narrativos a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.
	Reconoce la estructura y elementos característicos del texto expositivo, comparando la información del texto con los conocimientos y experiencias previas.
	Comprende la intención comunicativa y las tesis defendidas en el texto argumentativo, a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.

Tabla 10 Categoría 1.

De tal manera que, en séptimo, el grado protagonista de la propuesta de intervención, los estudiantes debieron identificar las estructuras de los diferentes textos (narrativo, expositivo y argumentativo), determinando las ideas principales y secundarias, analizando e identificando no solo el sentido del texto; sino también la significancia de sus conexiones con otros discursos y su relación con la realidad; desde un claro nivel crítico –intertextual. Los estudiantes establecieron conexiones entre textos de diferentes géneros, épocas y orígenes, identificando semejanzas y diferencias, participando en discusiones y plenarias sobre las lecturas realizadas, formulando opiniones fundamentadas desde diversas fuentes y generando conexiones con otros textos y autores.

En la aplicación se tuvo en cuenta principalmente el uso de diferentes tipologías

textuales. A partir de la secuencia didáctica, se llevó a cabo la planeación de una serie de actividades (9 TAREAS, cada una con 3 actividades, las sesiones de clase fueron de 55 minutos o 110 min), con el fin de establecer criterios que permitieron descifrar, analizar y potenciar la comprensión lectora, cada secuencia se fundamenta en un tema inspirador y como eje integrador de la mediación pedagógica se trabajó en torno a la novela “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre; como motivante para el desarrollo de las diferentes actividades.

Dicha secuencia se organizó a modo de tareas, acorde a lo que propone el enfoque comunicativo (según lo explica el *Centro Virtual Cervantes*), se basa en el uso contextual y real de la lengua en el aula de clase, y no en estructuras que fragmentan y tienen en cuenta solo aspectos formales o unidades muy pequeñas del lenguaje.

“Tal vez uno de los logros del constructivismo de corte cognitivo es haber demostrado que la interacción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significadamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción y confrontación, documentación, en fin, construcción del significado” *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana* (MEN, 1998, p.39)



De este modo, se puede afirmar que la lectura implica poner en funcionamiento procesos mentales complejos; se requieren entonces, estrategias para su abordaje satisfactorio. Precisamente, la propuesta de intervención desarrollada a través de esta secuencia didáctica se diseñó y llevó a cabo con el objetivo concreto de aplicar estrategias cognitivo-discusivas que incidieran en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora, promoviendo el aprendizaje y la construcción de saberes previos y relaciones con el contexto de los estudiantes, las tareas llevadas a cabo con ejercicio motivantes para el desarrollo de las diferentes sesiones.

Asimismo, la comprensión de lectura está ligada a esa capacidad que tiene el estudiante de leer e interpretar el contexto, y hacer comparaciones de elementos comunes, que se hallan en los textos de un mismo género, como: personajes, ritmo, espacio, tiempo, etc. Por otro lado, la comprensión de lectura también se entiende

desde la participación que hace el estudiante en actividades orales formales en las cuales desempeña diferentes roles, e interpreta las funciones y alcances de los mismos. De manera similar, la participación que hace en debates y trabajos de aprendizaje colaborativo, con la presentación y exposición de ideas argumentadas a través de la consulta de diferentes fuentes, tales como: textos e hipertextos.



Ilustración2. Propuesta de intervención con las estrategias cognitivo discursivas.

La directriz principal de la secuencia, fue que los estudiantes aumentaran su nivel de comprensión lectora, transversalizando el proceso de enseñanza- aprendizaje y teniendo en cuenta los intereses y necesidades contextuales por medio de estrategias, que tienen en cuenta los procesos de aprendizaje, ámbitos cognitivos y contextuales de los estudiantes, y desde luego se trabajan con el texto como unidad desde la super, macro y micro estructura. Se desarrolló por tareas y en tres momentos:

Apertura: consistió inicialmente, en una activación de saberes previos y recopilación de intereses frente al tema integrador.

Desarrollo: fueron varias tareas, llevadas a cabo en distintas sesiones y por actividades que tuvieron dentro de sí un antes, durante y después; conociendo y haciendo uso de las estrategias cognitivo-discursivas, trabajadas en el apartado teórico, como la jerarquización, deducción y globalización de información. a saber:

1. Reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica.
2. Descubrir en el texto la intención comunicativa del autor.
3. Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto.

4. Deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario.
5. Establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes.
6. Jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos.
7. Globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.
8. Utilizar conectivos como pistas para comprender y producir textos.
9. Utilizar las cuatro macro-reglas de la lingüística textual para hacer resúmenes.

“Las guías de los textos me impactaron mucho por que tocaba resolver las preguntas alusivas a la novela (la venganza de la vaca), y entendí sobre interpretar, analizar los textos sobre lo Latinoamérica y me quedo mucho sobre ello porque eso ayuda a interpretar más sobre la vida y los pasamientos. El texto narrativo, expositivo, argumentativo me gustó porque son textos que ayudan a interpretar más sobre la vida del ser humano etc.” (Tomado de entrevistas a estudiantes diario de campo, 2017)

2. CATEGORIA 2: Comprensión de lectura en los DBA - interpretación de textos narrativos, expositivos y argumentativos y - Establecimiento de conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se ha producido.

Acorde a lo anterior, El Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos curriculares, propone en un eje referido a los procesos de interpretación de textos, la comprensión de lectura centrada en el análisis crítico e intertextual de los distintos tipos de textos, asociados a los distintos usos sociales del lenguaje, de igual manera que en diferentes contextos; es decir relacionar los significados de los textos que se leen con los contextos sociales, lo que implica que se desarrolla un proceso no sólo de interpretación, identificando la forma como el autor desarrolla una serie de ideas o eventos propuestos, en un orden determinado y la relación entre ellos, sino que además se centra en el texto como un “tejido de significados que obedece a reglas

estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (p 61); es por ello que otra pieza ineludible en la construcción de sentido, además de las ya mencionadas (lector, lectura, comprensión, entre otras), es el texto como tal, como unidad de sentido en la que intervienen las reglas estructurales mencionadas que desembocan la cohesión y coherencia; además le dan aún más herramientas al lector para que comprenda desde lo estructural, sus categorías de análisis tal y como las definió el lingüista holandés Teun Van Dijk, con la lingüística textual:

Microestructural: se analiza respecto a las relaciones entre oraciones y su estructura, la cohesión (concordancia entre sujeto y verbo, por ejemplo) y coherencia de una proposición, entre frases, conectores hasta párrafos.

Macroestructural: está centrada en el análisis del tema y subtemas que dan una unidad textual y su coherencia global.

Superestructural: se refiere a establecer la intención comunicativa, el esquema lógico de organización del texto; la forma global en la que se organizan sus fases o momentos. (en un texto argumentativo, por ejemplo: tesis, argumentos, conclusiones)

Lo anterior en un nivel intratextual que se liga directamente con los componentes semántico y sintáctico, y que se ocupa además de la micro, macro y superestructuras, del léxico (usos particulares de términos, campos semánticos, tecnicismos, etc.); sin embargo, para referirnos a lo intertextual, existe en los lineamientos curriculares un componente relacional, el cual se ocupa de relaciones con otros textos: contenidos o informaciones presentes en un texto que proviene de otro. Citas literales, fuentes, formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas; por otro lado, también se menciona el nivel extratextual, ocupado del componente pragmático, el cual desde luego se ocupa del contexto, entendido como la situación de comunicación en la que se dan lo que denomina Jhon Austin (1988) “los actos de habla”; la intencionalidad de los textos, los componentes ideológicos del cual está impregnado el texto desde el uso mismo de un registro lingüístico u otro.

Se presenta a continuación la tabla 5, en ella están de manera condensada los datos sugeridos respecto a la categoría de análisis 2, referida a la comprensión de lectura desde los DBA, se puede observar como desde las convenciones; A: alcanzado, D: dificultad por alcanzar, N: no alcanzado, prima en cada subcategoría, mencionadas con

anterioridad, que se ha alcanzado el objetivo y menos porcentaje en lo que compete a la dificultad.

Comprensión de lectura en los DBA

Criterios de evaluación	Subcategoría 1			Subcategoría 2			Subcategoría 3		
Porcentajes en A D N	% A	% D	% N	% A	% D	% N	% A	% D	% N
Estudiante 1	77,8	22,2	0,0	77,8	22,2	0,0	66,7	22,2	0,0
Estudiante 2	66,7	33,3	0,0	88,9	11,1	0,0	77,8	11,1	0,0
Estudiante 3	88,9	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Estudiante 4	55,6	22,2	22,2	77,8	11,1	11,1	77,8	11,1	11,1
Estudiante 5	77,8	0,0	11,1	88,9	0,0	11,1	77,8	0,0	11,1
Estudiante 6	55,6	44,4	0,0	66,7	33,3	0,0	55,6	44,4	0,0
Estudiante 7	55,6	33,3	0,0	88,9	11,1	0,0	77,8	22,2	0,0
Estudiante 8	77,8	11,1	0,0	88,9	11,1	0,0	88,9	11,1	0,0

Tabla 11 Categoría 2.

Frente a dichas subcategorías: recupera información implícita del tejido y componentes del texto. (Componente sintáctico), relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto ideológico. (Componente semántico), reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, (componente pragmático); la comprensión de lectura está ligada a esa capacidad que tiene el estudiante de leer e interpretar el contexto, y hacer comparaciones de elementos comunes, que se hallan en los textos de un mismo género, como: personajes, ritmo, espacio, tiempo, etc. Por otro lado, la comprensión de lectura también se entiende desde la participación que hace el estudiante en actividades orales formales en las cuales desempeña diferentes

roles, e interpreta las funciones y alcances de los mismos. De manera similar, la participación que hace en debates y trabajos de aprendizaje colaborativo, con la presentación y exposición de ideas argumentadas a través de la consulta de diferentes fuentes, tales como: textos e hipertextos.

De tal manera que, en séptimo, el grado protagonista en la presente propuesta de intervención, los estudiantes deben identificar las estructuras de los diferentes textos (narrativo, expositivo y argumentativo), determinando las ideas principales y secundarias, analizando e identificando no solo el sentido del texto; sino también la significancia de sus conexiones con otros discursos y su relación con la realidad; desde un claro nivel crítico –intertextual. Los estudiantes deben establecer conexiones entre textos de diferentes géneros, épocas y orígenes, identificando semejanzas y diferencias, participando en discusiones y plenarias sobre las lecturas realizadas, formulando opiniones fundamentadas desde diversas fuentes y generando conexiones con otros textos y autores.

Dichas acciones dan un horizonte bastante claro de lo que se pretende lograr en torno a la comprensión lectora, sin embargo, es menester presentar sus categorías de análisis no solo para la evaluación, sino como fuente de insumo para generar las estrategias que serán presentadas posteriormente. Se habla entonces de “referentes para caracterizar modos de leer” (MEN 1997) como un trabajo desarrollado por el ministerio nacional de educación que nos aporta herramientas metodológicas y de evaluación de competencias.

3. CATEGORIA 3: Motivación frente a la lectura con base en la propuesta de las estrategias cognitivo-discursivas

En esta categoría se indagó por aspectos motivacionales y de afinidad con las estrategias como tal, ya que justamente se apunta a aspectos cognitivos con la intervención, con las estrategias y se plantea que una de las dificultades que tienen los estudiantes de bachillerato con la baja comprensión de lectura es dado en gran medida por el poco gusto a leer, añadido a que en sus familias no es un hábito y en las instituciones educativas no se está potenciando el gusto por la lectura.

Algunas observaciones de las 9 tareas desarrolladas fueron las siguientes:

Tabla 12 Registro de diario de campo frente a la participación: (Yuliana Villa 2017)

Realiza aportes válidos durante el desarrollo de la clase demostrando interés por las temáticas planteadas	es muy participativo en clase favoreciendo siempre el desarrollo óptimo de la clase	En general participa mucho, pero sus aportes no dan cuenta de una buena comprensión	Sus aportes, aunque son pocos, cuando los hace son brillantes	Sus aportes están supeditados a las preguntas que se le hacen, es decir no aporta por iniciativa propia	Sus aportes son escasos en clase, participa muy poco	No es muy participativo en clase	Sus aportes van encaminados al tema y son valiosos	Tiene aportes acertados y que van en desarrollo de la clase
--	---	---	---	---	--	----------------------------------	--	---

También algunas opiniones

ones de estudiantes se centraron en la importancia de conectar los conocimientos previos, y tener en cuenta su interés y la relación con su contexto y realidad, sin dejar de lado los tiempos flexibles de clase, gracias al enfoque comunicativo. “*Algunas veces si me relaciono mucho con los temas de la clase y apporto, pero otras veces que no tengo muy claro los temas prefiero escuchar que dicen mis compañeros y relacionarlo con lo mío*” tomado de entrevista a estudiantes (Anotaciones del diario de campo, 2017).

Frente a algunas subcategorías de análisis como criterio de evaluación: Realiza aportes válidos durante el desarrollo de la clase demostrando interés por las temáticas planteadas, algunos de los estudiantes responden:

“sí participo en clases y trato de hacer varias preguntas a la profesora de las cosas que no entiendo de la actividad para aprenderlas con rapidez y facilidad, si, por que nos dan tiempo para hacer una actividad y si no se alcanza a solucionar la terminamos en la casa, pero trato de terminar en la clase para descansar en casa” (Anotaciones del diario de campo, Yuliana Villa 2017).

Participa de forma activa y constante en las propuestas de cada actividad: “si, aprovechó que la profesora nos deje participar frente al tema y trato de participar de la mejor manera posible” (Tomado de encuestas a los estudiantes, diario de campo, 2017).

Las subcategorías de análisis son: se evidencia una motivación del estudiante a la lectura frente a los textos y obras planteadas en clase, relaciona los conocimientos previos o de su cotidianidad con los textos que se trabajan en clase, aplica de manera consiente y organizada las estrategias que se proponen para comprender los distintos textos, algunos de los trabajos recopilados por medio de los portafolios son:

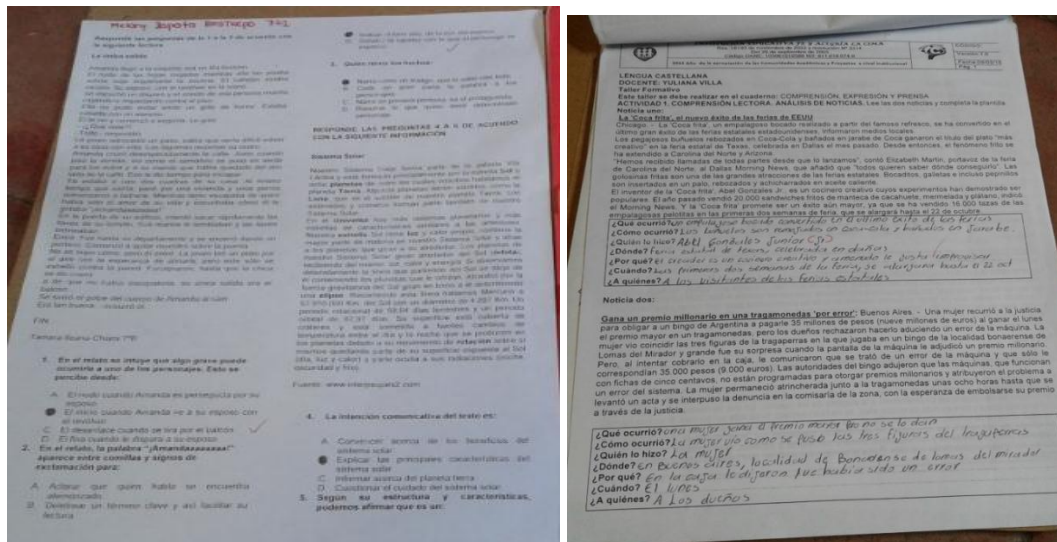


Ilustración 2. Trabajos del portafolio de los estudiantes

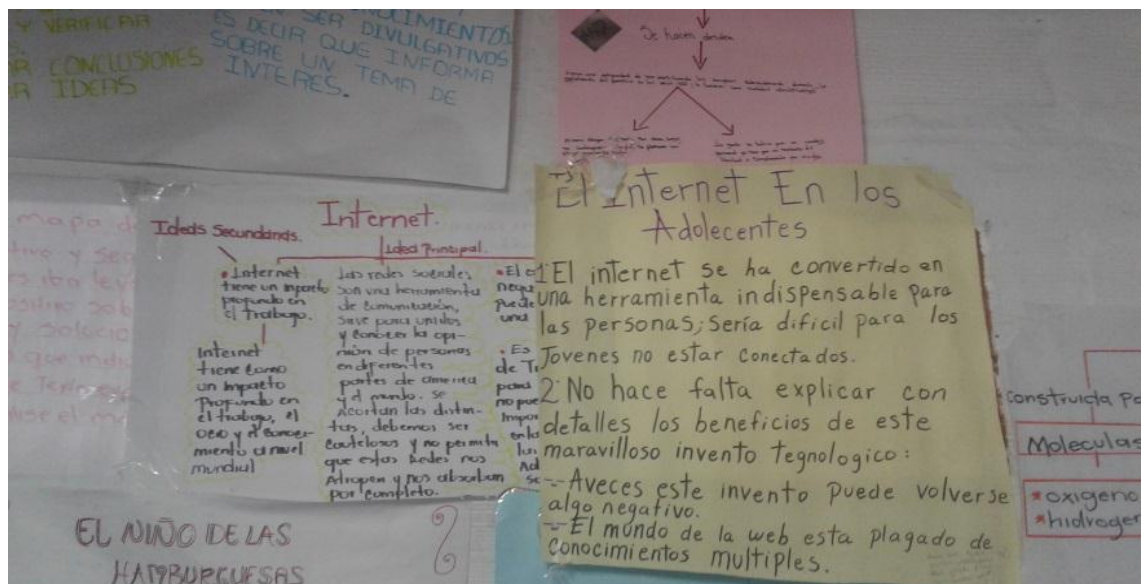


Ilustración 3. Trabajos de exposición tipos de texto.

Entre otras cosas, se puede afirmar que esta propuesta de formación estuvo enfocada en los estudiantes, en mejorar sus procesos cognitivos (de aplicar de manera

consiente y organizada las estrategias) y mejorar su capacidad para comprender los textos, dando pie a la autonomía; pues si bien es cierto, el maestro orienta el trabajo, más los estudiantes diseñan sus rutas de acuerdo a sus fortalezas y debilidades porque son quienes conocen mejor sus procesos académicos. Lo cual permitirá que cada vez que el estudiante se enfrente a una lectura tenga presente las dificultades que conoce de sí mismo e intentará superarlas buscando soluciones.

Ana María Ortiz López, (2014) desde su Tesis de grado propone la implementación de estrategias metacognitivas como una posibilidad para mejorar la comprensión lectora en el aula. La autora considera propicias las estrategias metacognitivas que plantea Mateos (2001), porque permiten que los estudiantes tracen un horizonte, una ruta a seguir, un camino para llegar a la comprensión; estableciendo metas de lectura, relacionando conocimientos previos con los nuevos (planeación), dialogando con el texto a través de la pregunta, identificando qué factores pueden interferir en su aprendizaje (supervisión o monitoreo), y finalmente realizando actividades que le permitan confrontar lo aprendido, por ejemplo: esquemas (IPLER, SQA), mapas, resúmenes, mentefactos, que ayuden a evaluar si su meta de lectura se cumplió o no y por qué.

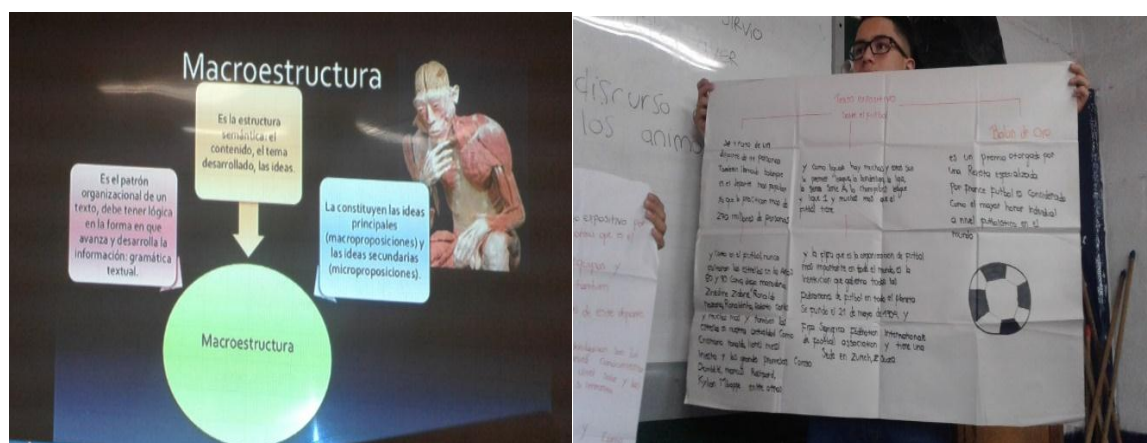


Ilustración 4. Trabajos de exposición de estructuras textuales.

Fue de vital importancia para esta investigación, conocer diferentes métodos que ayuden a las estudiantes a la comprensión de textos, debido a que se pretende que se motiven con el proceso de lectura, puesto que son ellos mismos quienes dan cuenta de que este proceso de acercamiento a la lectura, les brinda herramientas para abordar

los textos; adquieren conocimiento y aumenta su motivación por la lectura, estableciendo relaciones intertextuales e interculturales y de su propia vivencia.



Ilustración 5. Desarrollo de prueba de salida.

¿CUÁL ES ENTONCES LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE FRENTE A LO OBSERVADO Y APLICADO?

No se puede dejar de lado que el maestro en ejercicio como mediador y dinamizador de procesos de enseñanza aprendizaje, asume un rol primordialmente humanístico en la formación del ser y en valores que pasan por el respeto y la diversidad no solo cultural sino también cognitiva, sin embargo, lo anterior no puede de ninguna manera, desplazar lo que corresponde al conocimiento, a la teoría, a los contenidos de exigencia mínima en una cultura, ya que la educación y más puntualmente la escuela es un espacio de socialización para y de la misma; en esta misma línea, lo que compete a la transmisión de su saber, en este caso de la lengua, existen postulados bien rodeados en torno a la visión de maestro como profesional de la didáctica, se habla de un imperativo: la manera, el cómo llegar y hacer sentir el conocimiento a nuestros estudiantes, ENSEÑAR con lo que la palabra conlleva dentro de sí, es importante entonces tener presente lo que aquel aprendiz percibe, siente y entiende de lo que le estamos ofreciendo, teniendo desde luego presente los conocimientos curriculares que fundamentan algunos criterios de enseñanza como los Estándares

Básicos de Competencias del Lenguaje que buscan darle mayor concreción a los lineamientos curriculares; con el fin de tener una información común.

Sin embargo, son fundamentales los conocimientos previos del estudiante, con el objetivo de organizar el cómo, el por qué y el para qué de la enseñanza y aprendizaje de estrategias que vamos diseñando con forme avanza el proceso.

Durante cada una de las tareas desarrolladas en este trabajo, era fundamental el acercamiento a los estudiantes, para indagar de manera confiada y tranquila y paso a paso cada acierto y cada cuestión a mejorar, sin lo punitivo que puede llegar a parecer la evaluación cuantitativa; sino más bien indagando por la confianza o miedos con los cuales se acercaban cada actividad, para frenar, aclarar y avanzar si era el caso, conforme se aplicaba la secuencia didáctica, basada en estrategias cognitivo-discursivas, se dió lugar en el aula a actividades inclinadas hacia la construcción de competencias; hacia el desarrollo de las habilidades y hacia la enseñanza de las maneras de acercarse a la comprensión, dejando de lado el miedo a equivocarse y teniendo presente cada uno de sus aportes para alimentar la interpretación y las dinámicas de la clase, se intervino la manera como los jóvenes se acercaban a los textos, de una manera más consiente, reflexiva y analítica puesto que para leer un texto y comprenderlo de manera significativa, se necesitan determinadas rutas, directrices y mediaciones por parte del docente, como un trabajo especializado, sin dejar de lado el uso y aplicación de sus aportes en la construcción de significado.

El docente comporta una responsabilidad ineludible, emprendemos un arduo camino en la creación y fortalecimiento de estrategias que mejoren nuestras prácticas en el aula; dejando así de lado la idea de ser meros replicadores operativos de “un currículo impuesto” y dando lugar a un rol de intervención directa, creativa y comprometida con nuestro estudiantes y lo que queremos transmitir siendo esto último, la didáctica de la lengua, la fortaleza principal de un educador no solo de lenguaje ; lo cual no quiere decir no debe ser un profesional en su campo, el maestro ha de tener un profundo conocimiento disciplinar de su área, de la que le corresponde enseñar, los contenidos de exigencia mínima en una cultura, tales como los Lineamientos Curriculares

establecidos como referentes orientadores en conocimientos básicos para nuestros estudiantes y su injerencia en la sociedad, ya que la educación y más puntualmente la escuela es un espacio de socialización para y de la misma, con base en ello se fundamentan algunos criterios de enseñanza como los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y lo DBA, que le posibilitan y exigen al docente varias tareas fundamentales entre ellas: un conocimiento profundo de su saber, un reconocimiento de sus estudiantes y un amplio bagaje en la didáctica de la lengua y la literatura (estrategias para llevar su saber al aula).

Con esta premisa, el proyecto: “Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora”, no es una ruta pedagógica inamovible, ni un método como receta infalible para el docente, es una invitación por medio del lenguaje como medio y fin para la comunicación y la participación en el contexto de nuestros estudiantes como protagonistas de nuestro quehacer.

A manera de síntesis, es oportuno decir frente a la aplicación de manera consiente y organizada de las estrategias que se proponen para comprender los distintos textos, que es necesaria la integración de elementos que son relevantes en el proceso de la comprensión, la búsqueda de una unidad que beneficie al lector y a sus intereses personales pudiéndose lograr una motivación intrínseca que beneficia este proceso de comprensión.

Uno de los estudiantes de la muestra afirma: “una de las maneras o estrategias para comprender bien el texto es escuchando muy bien y haciendo pausas en las partes que no se entienden para relacionar las y continuar con el texto”. (Tomado del diario de campo 2017)

Dentro de este marco hemos de considerar, que la práctica docente, ha de ser una experiencia enriquecedora, en la que pueda evaluarse a sí mismo/a y a sus estudiantes, de modo que en el desarrollo integral de ambos, sean fundamentales la interacción constante y la participación activa, para que el proceso de formación sea más valioso y los saberes compartidos puedan ser comprendidos y aprehendidos; saberes que han de estar guiados por el deseo de aprendizaje que manifiestan los y

las estudiantes y lo significativo que puedan llegar a ser para ellos y ellas. De ahí que, para la construcción de puentes entre los saberes sociales y los y las estudiantes, el o la docente está en el deber de conocer los intereses de ellos y ellas y así, diseñar y ejecutar propuestas pedagógicas que los motiven en el proceso de aprendizaje de los saberes específicos, de tal modo que estos no estén aislados de su contexto, ni de sus experiencias.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Según el Ministerio de Educación Nacional, amparados por la constitución del 91, "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social"(1991, Art 67); por tal razón, las políticas educativas deben estar dirigidas al cumplimiento de estas normas, garantizando el respeto al libre pensamiento y expresión de los sujetos formados, en tanto éstos no transgredan la integridad de sí mismos y de la sociedad en general; basadas en estos fundamentos, las políticas educativas actuales están enfocadas en el mejoramiento de la cobertura y la calidad de la educación, con el fin de ser cada vez más competitivos, no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional.

Dentro de este marco hemos de considerar, que la práctica educativa, tanto de enseñanza como de aprendizaje, ha de ser una experiencia enriquecedora, bidireccional, en la que pueda evaluarse tanto un ámbito como el otro, de modo que, en el desarrollo integral de ambos, sean fundamentales la interacción constante y la participación activa, para que el proceso de formación sea más valioso y los saberes compartidos puedan ser comprendidos y aprehendidos.

En estos términos hablar de formación es hablar de sujetos sentí-pensantes que traen al aula infinidad de características con las cuales debe interactuar la escuela, Vygotsky (1962) en sus teorías de aprendizaje y zonas de desarrollo próximo, para referirse puntualmente a la lectura por ejemplo, hablaba de una naturaleza del leer y el escribir, no solo como ámbitos académicos o de la escuela, es una referencia social y de sus vivencias; saberes que han de estar guiados por el deseo de aprendizaje que manifiestan los estudiantes y lo significativo que puedan llegar a ser.

Sin embargo y pese a lo manifestado anteriormente la motivación de los estudiantes frente a la lectura es mínima, no solo desde las prácticas escolares, sino también y en mayor medida por el escaso acompañamiento familiar de la mayoría de ellos; frente a estos procesos, son desinteresados y hasta displicentes, en torno a lo que tiene que ver con espacios como la biblioteca o en general en el contacto con los libros, los

usos de medios virtuales y de comunicación masiva, se basan en un mal uso de las redes sociales; no existe ese vínculo de confrontación con los textos literarios, científicos o ensayísticos, están desligados del aporte para sí mismos y su contexto que celebra la lectura.

Por ello, para la construcción de puentes entre los saberes sociales y los estudiantes, el docente está en el deber de conocer sus intereses, procesos cognitivos (estilos y ritmos de aprendizaje), indagar por sus conocimientos previos y desde luego escudriñar en la episteme de su saber, de su área, con el fin de diseñar y ejecutar propuestas pedagógicas que los motiven en el proceso de aprendizaje de los saberes específicos, de tal modo que estos no estén aislados de su contexto, ni de sus experiencias; ya que la lectura y de paso la escritura, son importantes en la escuela porque son importantes en la vida real y no al contrario como se ha querido pensar erróneamente.

Con esta premisa surgió la pregunta de esta investigación-intervención en el aula: ¿De qué manera el aprendizaje de estrategias cognitivo-discursivas fortalece la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Fe y Alegría la Cima?; con el fin de tener un mayor acercamiento y un rastreo de antecedentes que consolidase la propuesta, se llevó a cabo una juiciosa búsqueda en torno a teóricos en el tema la comprensión de lectura y sus posibles estrategias alimentando conceptos y premisas que se están latentes en nuestro país desde antes de la implementación de los *lineamientos curriculares de lengua castellana* en 1998 y que aún hoy se siguen ignorando; los DBA y más concretamente el concepto de comprensión lectora que allí subyace, las estrategias cognitivo discursivas de autores como Van Dijk que incluyen las estructuras textuales y su relación con los conocimientos previos del lector como motivante y de relación con su cotidianidad fueron los referentes teóricos y categorías de análisis que nutrieron esta intervención llevada a cabo a través de una secuencia didáctica.

En primer caso se indagó en los DBA de séptimo en el área de castellano frente al concepto de comprensión lectora, la interpretación de textos narrativos, expositivos y argumentativos y el establecimiento de conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido;

este conjunto de saberes y habilidades que deben adquirir los estudiantes como parámetro en torno a los aprendizajes y exigencias a nivel de cada grado, se fomenta en este caso, la lectura crítica reconocimiento de los distintos tipos de texto y puntualmente los componentes sintáctico: como ámbito formal, la parte morfo-sintáctica del discurso; semántico, como las inferencias del significado implícito, a nivel de ideas primarias secundarias y global del texto y pragmático en tanto a la interpretación de un enunciado en un contexto determinado; dicha categoría de análisis permitió dar cuenta del acercamiento de cada estudiante de la muestra a cada subcategoría.

Otra de las categorías de análisis y andamiaje de la propuesta fueron las estrategias cognitivo-discursivas mencionadas anteriormente, acorde a los DBA y al objetivo del proyecto, mejorar la comprensión de lectura por medio de estrategias, se proponen distintas tareas, acorde al enfoque comunicativo, referido a los procesos de interpretación de textos, la comprensión de lectura se centró en el análisis crítico e intertextual de los distintos tipos de textos, asociados a los distintos usos sociales del lenguaje, de igual manera que en diferentes contextos; es decir relacionaron los significados de los textos trabajados, con los contextos sociales, lo que implica que se desarrolló un proceso no sólo de interpretación, identificando la forma como el autor desarrolla una serie de ideas o eventos propuestos, en un orden determinado y la relación entre ellos, sino que además, nos centramos en el texto como construcción de significado, en la que intervienen las reglas estructurales mencionadas que desembocan la cohesión y coherencia; además le dan aún más herramientas al lector para que comprenda desde lo estructural, sus categorías de análisis tal y como las definió el lingüista holandés Teun Van Dijk, con la lingüística textual: en la super, macro y microestructura.

Lo que permitió que el estudiante discrimine e identifique cuál es el propósito del texto, sabe a quién va dirigido, cuál es el contenido, y el tipo de lenguaje que utiliza el autor, su significado global y la relación con otros textos. Partiendo de los procesos de los estudiantes, teniendo en cuenta que se va comprendiendo desde lo local, hallando el sentido, pasando por proposiciones de ideas más globales, contextuales que incluso dan pie a la intertextualidad, relacionar los textos con otros y hasta con su cotidianidad.

Dichos procesos cognitivos, se representan en estos tres ámbitos: superestructura, macroestructura y microestructura y es tarea del lector desentrañar dentro del texto los niveles de lectura: literal, inferencial y analógico, por medio del reconocimiento de estas estructuras como maneras estratégicas de comprender los textos, se tuvieron en cuenta entonces las conocidas macroreglas de Van Dijk (supresión: eliminar una proposición que no afecte la intención global del texto, generalización: se fusionan dos proposiciones que apunten a la misma idea y construcción, en la que se crea una nueva proposición que lleva dentro de sí varias del texto); para extraer información de los textos trabajados durante la secuencia se tuvo en cuenta no solo estos procedimientos de manera organizada y mediada; se tuvo gran énfasis en la motivación frente a las mismas.

Dichos datos fueron arrojados cuantitativamente a través de las pruebas y los registros que mostraron un avance numérico gradual, que en los niveles de lectura por ejemplo se evidencian de manera más directa, en el nivel analógico por ejemplo pasaron de un 0 % a un 100% principalmente en la prueba de salida, como se evidencia en la siguiente tabla:

RESULTADO GENERAL POR NIVELES DE DESEMPEÑO ANALÓGICO		
Prueba Diagnóstica	Prueba de Entrada	Prueba de Salida
0,0	0,0	100,0
0,0	0,0	100,0
100,0	100,0	100,0
0,0	0,0	100,0
0,0	100,0	100,0
0,0	0,0	100,0
0,0	100,0	100,0
0,0	0,0	100,0

Tabla 13 Resultado general por niveles de desempeño Analógico

Sin dejar de lado que el formato de registro, dio cuenta de unos avances graduales en términos de cada categoría en el seguimiento de cada tarea, dichos datos no solo se tabularon, se analizaron de manera reflexiva en tanto mediante la constante sistematización, se hacía más consciente y practico el uso de las estrategias cognivo-discursivas, en las que se tenían en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y las estructuras textuales que por medio de las herramientas teóricas

trabajadas, daban una ruta de acceso al sentido del texto, a su intención comunicativa, significación y concretamente a la mejora de la comprensión de lectura.

Al exponer y dar cuenta de cada una de las categorías trabajadas en el análisis de la información se quiere hacer énfasis en la viabilidad de la propuesta de las estrategias cognitivo-discursivas, ya que para leer un texto y comprenderlo de manera significativa, se necesitan determinadas rutas, directrices y mediaciones por parte del docente, como un trabajo especializado, sin dejar de lado el uso y aplicación de los conocimientos previos en la construcción de significado; el proyecto como tal, enfocado en la secuencia didáctica y sus estrategias entre ve la lectura como un camino que debe ser acompañado primero con la aplicación y la interiorización de estrategias que sustenten y garanticen la comprensión.

Recomendaciones

Es esencial que el maestro en ejercicio; conozca, adapte y explique distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el fin de reivindicar la importancia de la lectura, ya que abarca a la escuela y está a su vez está enmarcada en la sociedad, en la cotidianidad, en la vida misma; se trabaja la lectura en la escuela porque es importante en la vida cotidiana y no al contrario; el docente como guía y puente que une los contenidos curriculares con la vida cotidiana, no puede tomarse a la ligera los postulados psicológicos, pedagógicos y hasta sociológicos de la cognición, la lingüística y el contexto que rodea a sus estudiantes, implicándolos no solo en procesos de lectura y escritura, si no también y en mayor medida en la toma de decisiones y en la configuración y transformación de su realidad.

La reflexión expuesta se centra en la comprensión de las practicas docentes, tomando de la mano lo que se nos ha ofrecido desde nuestra formación, todos los programas y herramientas que nos brinda el MEN, las propuestas tradicionales y las de innovación, entreviendo esta última no solo como la creación de algo nuevo, sino más bien como el cambio de perspectiva en la que se tome de una manera más consciente y creativa lo que se nos ha dado, para adaptarlo y llevarlo a la acción del acto educativo, de una manera más eficaz y efectiva. Es necesario una coalición entre la teoría y la práctica; en la que se retomen las propuestas gubernamentales, desde la

normatividad; y a su vez se motive, se abran los espacios a mejorar las prácticas en la escuela, en la cual se tengan en cuenta los conocimientos previos, los gustos, los referentes de los estudiantes, sus sentires y saberes alimentados no solo de ámbitos académicos, y desde luego sus procesos cognitivos, su psique; para que haya realmente una comprensión.

Justamente los procesos de significación, se dan gracias a un sinnúmero de vínculos que logra hacer el estudiante, para que se alcance un nivel crítico intertextual es necesario dar espacio y promover esas conexiones. Amparados en estas premisas, se pretende además hacer algunas recomendaciones concretas para el trabajo en el aula validado en otros autores, no mencionado ni trabajado durante el presente proyecto, pero que son acordes a la propuesta ya mencionada de las estrategias cognitivo-discursivas. Dicha idea, es sobrevenida de la teoría del texto con Bajtín y que retoma la crítica literaria con Gérard Genette, a saber: la transtextualidad.

La transtextualidad como estrategia favorecedora de la comprensión lectora

En su texto “Palimpsestos. La literatura en segundo grado” el narratólogo francés Genette nos define y clasifica el termino transtextualidad, comprendido como “la trascendencia textual del texto”, “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (p.10). No solo en lo que concierne a citas, epígrafes, parafraseos, alusiones directas o menciones, sino más bien en torno a lo que Genette denomina hipertextualidad y que trabaja de manera amplia en su texto; como figuración literaria a lo que está por debajo del texto y aun así lo permea de significado, muy en concordancia con lo que propone la intertextualidad trabajada por estructuralismo desde Saussure y de manera más actual Julia Kristeva pero desde un sentido más amplio e incluyente.

Es claro que al ser teórico literario este autor desvela ejemplos muy desde la literatura, en particular de la tragedia; sin embargo desarrolla una clasificación en torno a relaciones textuales que apuntan al encuentro con el significado de un texto, es decir a su comprensión, en términos de un todo conexo a muchos sistemas de símbolos y códigos; que van más allá de la relación texto- lector y que son tan antiguos como la humanidad misma; este manual de crítica literaria no se centra solo en la literatura,

también tiene en cuenta otro tipo de textos, discursos y modos de enunciación, en concordancia a la idea de Ricoeur: *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica* (2001). Frente a la idea de texto como: todo aquello que transmite información, es susceptible a ser interpretado.

Esta teoría al ser enfocada desde un ángulo pedagógico, puede arrojar herramientas que devengan en la comprensión más enriquecida de los textos, ya que al construir el sentido de un texto, no necesariamente se produce significancia, ya que este se aborda de manera meramente lineal, y no realmente como lo que es, una colcha de retazos en tejidos inacabados que se alimenta de toda la realidad en pro de descifrar, criticar y hasta interferir en esa misma realidad, puesto que al “crear” un mensaje, se alude directa o indirectamente a una red infinita de ideas.

Estas teorías y análisis, estudiados, adaptados y trabajados desde el docente en el aula, dan lugar a una propuesta pedagógica para conseguir el objetivo principal de este trabajo, mejorar la comprensión lectora, al vincular dicha teoría como estrategia pedagógica, con el fin de alcanzar un nivel crítico-intertextual como categoría superior en lo que tiene que ver con la comprensión de un texto, sin dejar de lado los niveles literal e inferencial como pasos innegables para alcanzar un nivel superior en términos de la lectura, sino también en concordancia con las teorías expuestas por Van Dijk en torno a la macroestructura, microestructura y superestructura para entender las tipologías textuales y a su vez allí se propone enlazarlas con la idea de hipertextualidad literaria que nos ofrece Genette:

Relaciones transtextuales vinculadas con niveles de análisis estructural, de lectura y componentes:

- Intertextualidad: la presencia de un texto en otro de manera directa, por ejemplo, en una cita textual o por medio del plagio: microestructural, hace parte del nivel literal por ser un rastreo directo de información y a su vez hace parte de un componente sintáctico.
- Paratextualidad: hace referencia a los elementos poco manifiestos en el texto tales como: el título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epígrafes, la sobrecubierta que no están tan explícitos, pero de igual manera intervienen en

la interpretación del texto, esto apunta a la super y macroestructura en un nivel literal e inferencial. Haciendo parte del componente Semántico

- Metatextualidad: un texto que habla de otro sin citarlo, muy relacionado a la crítica. Ejemplo don quijote y las novelas de caballería y en la publicidad cuando hablan del producto como tal en relación a “otros” a los que les ponen borroso el nombre. Se adecúa en un nivel macroestructural en términos de la relación de temas y subtemas, apunta a su vez a un nivel inferencial y analógico, haciendo parte del componente semántico y pragmático por la intencionalidad presente en lo extralingüístico.
- Architextualidad: tiene que ver con la superestructura, es decir con las características propias de cada texto, no se menciona para no acudir a ninguna clasificación ya que el texto no se tiene que “suscribir” en ningún género o tipología, por lo menos no de manera directa. Tiene que ver con un nivel inferencial en tanto determina la intención comunicativa del texto, su género, por ejemplo, obedeciendo al componente sintáctico en tanto evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos; puede ser semántico también por que relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto ideológico.
- Hipertextualidad: relación de dos textos, en el cual el uno no podría existir sin el otro, así no lo mencione, no es una copia de estilo o de texto en la imitación del modelo, la novela por mencionar un ejemplo, es una copia al modelo de otra novela. Se relaciona con la microestructura, en un nivel analógico, haciendo parte del componente semántico y pragmático.

Conforme a lo anterior es válido aclarar que la propuesta pedagógica basada en la teoría de Genett, no es una receta o plataforma estática sobre la cual trabajar a modo de metodología, siguiendo unos momentos en las actividades de clase; es más una invitación al maestro en ejercicio para que indague a profundidad en su área, de manera reflexiva y crítica, no solo desde lo que escucha y desconoce, debe cumplir con su rol de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta también distintas ramas del conocimiento, con textos y prácticas que luego de analizar a la luz de sus particularidades y las de su comunidad educativa pueda aterrizar en su

quehacer y poner a dialogar con los conocimientos previos y el contexto de sus estudiantes, en pro de generar estrategias que le den un lugar activo a ese estudiante ya que dan lugar a lecturas bastante profundas críticas y enriquecidas por la relación lector-texto-contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acuerdo Municipal N° 23, 4333 (Gaceta Oficial 05 de Octubre de 2015).
- Acuerdo Municipal N° 79 de 2010., 3787 (Gaceta Oficial. 30 de noviembre de 2010).
- Amar–Rodríguez, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2).
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Grupo editorial Lumen Hvmanitas. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34317063/>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Austin, J (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ballesteros-Pérez, D. V. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano| *Written Language as a Channel of Communication and Human Development*. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455.
- Borges, J. L., Monegal, E. R. (1985). *Ficcionario: una antología de sus textos*. Fondo De Cultura Económica USA.
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Ítalo Calvino*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría
- Calderón Velásquez, G. E. (2003). *Hacia una competencia comunicativa eficaz: la competencia literaria, una aliada encantadora*.
- Cassany, D. (2013) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Bogotá: Editorial Anagrama.
- Cortes, R. M. R. (2015). *Comunicación para el desarrollo sostenible: habilidades en lectura y escritura*. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, (12), 395-399.
- Curione, K.; Díaz, D *Comprensión Lectora en Educación Media: Leer para comprender*. Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico, v.: 40-41, 2005

- De Zubiría, M. (1996). Teoría de las seis lecturas. Fondo de publicaciones Fundación Alberto Merani. Volumen I, Bogotá.
- Decreto N° 0917 (Gaceta Oficial 23 de mayo de 2011).
- Lerner, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001
- Fiori, E. (2010) Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización de Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- Genette, G., & Prieto, C. F. (1989). Palimpsestos. Madrid: Taurus.
- J. Zanón y Estaire, S. (1990), «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8, 55-90.
- Jiménez, A. M. (2015). La imitación y el plagio en el Clasicismo y los conceptos contemporáneos de intertextualidad e hipertextualidad. Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura, 9, 58-100.
- Jiménez, A. M. (2015). La imitación y el plagio en el Clasicismo y los conceptos contemporáneos de intertextualidad e hipertextualidad. Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura, 9, 58-100.
- Jones, B. F., & Wald, M. (1998). Estrategias para enseñar a aprender: un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles.
- Larrosa, J. (2011). La experiencia de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Los tres editores s.a.s. (2014). Estándares básicos de competencias. Lectura crítica. Santiago de Cali, Colombia.
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. Revista signos, 37(55), 19-30.
- Medellín, S. d. (septiembre de 2017). Convocatorias cultura Medellín. Obtenido de www.plan-Ciudadano-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad.pdf:
http://convocatoriasculturamedellin.com/sitio/wp-content/uploads/2017/03/convocatoriasculturamedellin_consulta-convocatoria-estimulos-para-el-fomento-de-la-lectura-la-escritura-y-la-oralidad-en-medellin.pdf

- Mejía Osorio, L. (2004). Actualizarte. Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes. Medellín, COOIMPRESOS.
- Mendoza Fillola, A. (2001) El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ministerio de Educación Nacional (2015), Estándares Básicos de Competencias.
- Ministerio de Educación Nacional, (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co>.
- Ministerio de Educación Nacional, (2011). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, (2015) decreto 1075, por el cual se reglamenta la Jornada Única.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016) Presentación de la segunda Versión de los DBA.
- Nieto, G. (31 de marzo de 2009). Literacidad y comprensión lectora. En: El
- Noguerol, A. (2003). Leer para pensar, Pensar para leer: La lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI"; (2003). Revista Lenguaje No. 31, p.36-58. Recuperado de
- Osorio, M. L. M., & Jiménez, L. F. G. (2002). Evaluación comparativa de la incidencia de una intervención pedagógica, para mejorar la comprensión y producción de textos escritos.
- Peña Borrero, (2004). La lectura no ha muerto: ¡Viva la lectura! . Magisterio, educación y pedagogía, Volumen 7, Febrero-Marzo, p 26.
- Pereira, P. Z. (2011), Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, ISSN-e 1409-4258, Vol. 15, Nº. 1, 2011, págs. 15-29
- Pereira, P. Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 15 (1), 15-29.
- Pinto, F. P. (2015). La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica. Infancias Imágenes, 13(2), 167-175.

Ponencia leída en el primer concurso distrital para colegios privados sobre “proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad”, PILEO 2010, organizado por la Secretaría de Educación de Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco, noviembre 17 de 2010.

Quintana Docio, F. (1990). Intertextualidad genética y lectura palimpséstica.

Ricoeur, P., & Corona, P. (2001). Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica.

Ricoeur, P., & Corona, P. (2001). Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica

Rincón B., (2004). ¿Cómo se está enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria? Magisterio, educación y pedagogía, Volumen 7, p.19.

Rincón, G. (2003). Entre textos. Colombia: Cátedra UNESCO.

Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. México, Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Lozano y Alfonso, (2004). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. Magisterio, educación y pedagogía, Volumen 7, Febrero-Marzo, p.15.

Solé, I (1998). Estrategias de lectura. Octava Edición. Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics. Barcelona.

Trad. GR Carrió y EA Rabossi, 1971, Barcelona/Buenos Aires: Paidós

Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.

Van Dijk, T. A. (1978) "Psicología de la elaboración del texto". En: La Ciencia del Texto. Ediciones PAIDOS, Barcelona, Buenos Aires, México.

Van Dijk, T. A. (1978). Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (2007). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI.

Van Manen, Max. El tacto pedagógico. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, Barcelona, Paidós (Paidós educador), 1998.

Vásquez Rodríguez, F (2010), la oralidad, la lectura y la escritura como mediadores para la convivencia. Ponencia leída en el primer concurso distrital para colegios privados sobre “proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad”, PILEO

2010, organizado por la Secretaría de Educación de Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco, noviembre 17 de 2010.

Villalobos, J. A., & Roa, A. O. El papel de las macroestructuras en la comprensión y el recuerdo.

Zubiría Samper, (2004). Teoría de las seis lecturas. Magisterio: educación y pedagogía, Volumen 7, Febrero-Marzo, p29

ANEXOS

4. Anexo 1

Secuencia Didáctica

Universidad de Medellín

Maestría en Educación

Secuencia Didáctica de español

(Comprensión de lectura)

“la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre

Docente: Yuliana Villa Calle

DATOS GENERALES	
Título de la secuencia didáctica: “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre	Secuencia didáctica #: 1
Institución Educativas: - IE Fe y Alegría la Cima	Sede Educativa: Secundaria
Dirección: Cr 36 C 86B 15	Municipio: Medellín
Docente responsable: Yuliana Villa Calle	Departamento: Antioquia
Área de conocimiento: Lengua Castellana	Tema integrador: “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre
Grado: Séptimo	9 TAREAS, con 3 actividades más o menos cada una, con sesiones de clase de 55 minutos cada una
Descripción de la secuencia didáctica:	

Esta secuencia didáctica busca un objetivo colectivo, por tareas y desde un tema integrador, en este caso, la novela juvenil “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre; que los estudiantes aumenten su nivel de comprensión lectora, transversalizando el proceso de enseñanza- aprendizaje y teniendo en cuenta los intereses y necesidades contextuales por medio de estrategias cognitivo-discursivas, que tienen en cuenta los procesos de aprendizaje, ámbitos cognitivos y contextuales de los estudiantes, y desde luego se trabajan con el texto como unidad desde la super, macro y micro estructura.

La presente secuencia didáctica se desarrollará por tareas y en tres momentos:

Apertura: consiste inicialmente, en una activación de saberes previos y recopilación de intereses frente al tema integrador.

Desarrollo: son varias **tareas**, llevadas a cabo en distintas sesiones y por actividades que tienen dentro de sí un antes, durante y después; conociendo y haciendo de estrategias cognitivo-discursivas:

1. Reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica.
2. Descubrir en el texto la intención comunicativa del autor.
3. Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto.
4. Deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario.
5. Establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes.
6. Jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos.
7. Globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.
8. Utilizar conectivos como pistas para comprender y producir textos.
9. Utilizar las cuatro macro-reglas de la lingüística textual para hacer resúmenes.

Las cuales tienen en cuenta el uso de diferentes tipologías textuales y teniendo como eje integrador, el tema de “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre; los estudiantes adquieren habilidades lectoras que mejoran sus niveles de comprensión lectora:

Cierre: es el momento final de la secuencia, y a manera de conclusión, se desarrolla la evaluación, coevaluación, y autoevaluación que busca comprobar la apropiación de los conocimientos vistos y desarrollados a lo largo de cada tarea.

OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS

Objetivo de aprendizaje: mejorar la comprensión lectora a partir de la identificación e interpretación de la estructura y elementos fundamentales de los textos narrativos, expositivos, y argumentativos

(estrategias cognitivo-discursivas)

Procesos de aprendizaje de la lectura.

Componente pragmático: reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.

Componente semántico: relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos.

Componente sintáctico: recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

Procesos de aprendizaje de escritura

Componente pragmático: da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación.

Componente semántico: selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.

Componente sintáctico: da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.

Contenidos a desarrollar: A partir del tema integrador: la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre, se abordarán las siguientes tipologías textuales:

Textos Narrativos.

Textos Expositivos.

Textos Argumentativos.

Competencias del MEN:

Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

DBA:

Clasifica las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios.

Interpreta Textos Informativos, expositivos, narrativos, líricos y argumentativos, dando cuenta de sus características.

Estándar de competencia del MEN:

Comprensión e interpretación textual.

Ejes a trabajar: producción textual,

Comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación.

produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo

Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.

<p>Qué se necesita para trabajar con los estudiantes:</p> <p>FÍSICOS: Salón de clase, portafolio de los estudiantes, cuaderno de español, papel bond, marcadores y otros elementos de papelería.</p> <p>HUMANOS: estudiantes grado 7º 1 y Docente de Lengua Castellana.</p> <p>DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS: Grabadora, música instrumental, video beam, computadores y parlantes.</p>	

3.METODOLOGÍA:	
TAREAS	ACTIVDADES
<p>TAREA INICIAL</p> <p>Generación de ideas</p> <p>Durante esta primera tarea se abogará por cumplir con las siguientes estrategias:</p> <p>Reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica y descubrir en el texto la intención comunicativa del autor.</p>	<p>Actividad inicial: Aplicación de la prueba de entrada: dicha prueba consta de 10 preguntas, construidas a partir de la competencia comunicativa; en el proceso lector y desde los componentes sintáctico: 3 preguntas, semántico: 5 preguntas, pragmático: 2 preguntas; y a partir de los niveles de lectura de la siguiente manera: literal: 3 preguntas, inferencial: 6 preguntas y analógico: 1 pregunta.</p> <p>Tiempo:55 minutos</p> <p>Actividad 1: Proyección de la película “la ola”: https://vimeo.com/97620463 y se aplicará estrategias del antes, durante y después, promoviendo la participación de los estudiantes. El film funcionará como un abre bocas para el desarrollo de la secuencia didáctica.</p> <p>Actividad 2: A partir de un dialogo abierto de clase con sus aportes, dudas o cometarios</p>
<p>TAREA 1</p> <p>Activación de conocimientos previos</p> <p>Todo el trabo de</p>	<p>Actividad inicial: se dará inicio con la lectura del preámbulo y el primer capítulo de la novela juvenil: “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre, con armonización de música instrumental, con sonidos que crean suspenso; también se abordarán las estrategias del antes, durante y después.</p> <p><u>Tiempo: 55 minutos</u></p>

<p>estas actividades girará en torno a: reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica, descubrir en el texto la intención comunicativa del autor y señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto.</p>	<p>Actividad 1: Se realizará una lluvia de ideas sobre el tema central que se vislumbra en las líneas la novela y el film presentado en la sesión anterior y que se pretende desarrollar durante las siguientes sesiones, a continuación, se presentará el Tema en torno a “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre, enfocándonos en la posible razón del título y los sentimientos entre compañeros tales como: el amor, la envidia, la amistad y principalmente la venganza, y por ende como un interés común, motivando a los estudiantes, generando, estimulando su imaginación, creatividad y experiencias de la vida cotidiana.</p> <p>Se les presenta el tema Integrador a los estudiantes como el posibilitador para mejorar la comprensión lectora desde el reconocimiento de los elementos y características propias de los diferentes tipos textuales.</p> <p><u>Tiempo: 30 minutos</u></p> <p>•</p> <p>Actividad 2: Para finalizar, se les solicitará a los estudiantes que escriban en sus cuadernos la relación (intertexto) entre la película y el comienzo de la novela, a partir de las opiniones e ideas que se generaron durante la sesión.</p> <p><u>Tiempo: 30 minutos</u></p>
<p>TAREA 2</p> <p>Conceptualización</p> <p>Esta tarea está enfocada en: establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes, jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en</p>	<p>Actividad 1: En la primera parte se realiza una lluvia de ideas acerca de la palabra ANIMAL; qué es un animal? posteriormente se lleva a cabo una búsqueda en el diccionario de la palabra y se comenta frente al hallazgo; acto seguido se da pie a la lectura de del texto argumentativo “animal” de Héctor Abad Faciolince el cual hace parte de su texto <i>palabras sueltas</i>; una compilación de ensayos breves; haciendo un debate grupal en torno a la postura del autor y los posibles argumentos a favor o en contra y desde luego a la diferencia entre los discursos del diccionario, texto expositivo y el ensayo, texto argumentativo.</p> <p>Tiempo: 40 minutos</p> <p>Actividad 2: se llevará a cabo la recapitulación de lo que se desarrolló la sesión anterior, se exhortará para que esto lo realice un estudiante.</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p> <p>Actividad 3: Teniendo en cuenta la activación de saberes previos realizada en la clase anterior, se realizará una conversación con las siguientes preguntas</p>

<p>los textos narrativos y expositivos y globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.</p>	<p>orientadoras, con el fin de profundizar en la estructura del Texto Narrativo y realizar un diagnóstico tanto de los conocimientos, competentes al área de Lengua Castellana (textos narrativos), como al tema generador:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué acciones dan origen a la historia y quiénes la llevan a cabo? 2. ¿Qué problemática se presenta en la historia? 3. ¿Cómo se resuelve la problemática del texto? 4. ¿De qué otra manera podría haberse resuelto? <p>Se les preguntará, además, por las características textuales de la novela “la venganza de la vaca” y se establecerá con ayuda del docente la conceptualización del texto narrativo; en términos del marco: tiempo, espacio, personajes, tipo de narrador, ambientación y posible continuación de la historia, lo anterior con base a la película alemana “la ola” y la novela de Sergio Aguirre “la venganza de la vaca”</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Actividad de cierre: Para finalizar, se hará la lectura en voz alta por parte de algunos estudiantes del capítulo 2 y 3 de la novela. “la venganza de la vaca”</p> <p>Tiempo: 35 minutos</p> <p>Trabajo extra clase: Lectura y taller: “la venganza de la vaca” de Sergio Aguirre (en Anexo 1)</p>
<p>TAREA 3 ¡COMPRENDAMOS!</p> <p>Los objetivos de esta tarea están enfocados en: descubrir en el texto la intención comunicativa del autor, señalar el qué, el quién, el cómo, el</p>	<p>En esta sesión se realiza la primera actividad que busca generar aprendizajes significativos en relación al tema generador y a su vez se trabajará en el reconocimiento de las características de los textos narrativos, expositivos y argumentativos, para mejorar la comprensión lectora.</p> <p>Actividad 1: El docente presentará en diapositivas la estructura del texto narrativo, texto expositivo y argumentativo, y hará explicación de cada una, además, se brindará constantemente espacio para que los estudiantes participen con sus conocimientos previos y se satisfagan dudas e inquietudes.</p> <p>Tiempo: 25 minutos</p> <p>Luego se les pondrá los videos de algunas noticias en torno a hechos de curiosos y de venganza (Ejemplo de texto expositivo).</p>

<p>cuándo, el dónde, en un texto, establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes, jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos y globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.</p>	<p>Noticia: ULTIMAS NOTICIAS de EE.UU (LA VENGANZA DE TRUMP) Lunes 27 de Marzo del 2017: https://www.youtube.com/watch?v=UkZ2giuRF08 Tiempo: 30 minutos</p> <p>Después de la proyección de los videos se hará una pequeña discusión sobre cómo les pareció los videos, de qué trataba, qué tenían en común, etc.</p> <p>Tiempo: 15 minutosActividad 2: A continuación, el docente procederá a pegar en el tablero dos carteleras (previamente hechas por la docente) con un cuadro cada una, que contenga la siguiente información:</p> <table border="0"> <tr> <td>Nombre del video</td><td></td></tr> <tr> <td>¿Qué tipo de texto es?</td><td>Esta</td></tr> <tr> <td>Identifica su estructura:</td><td>información</td></tr> <tr> <td>¿Cuál es la idea principal?</td><td>deberá ser</td></tr> <tr> <td>¿Qué conclusión encuentras en el texto?</td><td>completada</td></tr> <tr> <td></td><td>entre todos</td></tr> </table> <p>con base en la explicación del tema y los videos vistos y un estudiante, de ser posible, será quien escriba el consenso de dicha información, la cual será moderada y guiada por el docente.</p> <p>Tiempo: 25 minutos</p> <p>Actividad 3: A modo de cierre, el docente reforzará los conocimientos aprendidos y recordados sobre el texto expositivo y se continuará con la lectura del capítulo 5 de la novela de Sergio Aguirre</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>Trabajo extra clase: quedará como compromiso que a la clase siguiente deben traer el material para la iniciar con las exposiciones cuyo tiempo máximo será de cuatro minutos por equipo.</p>	Nombre del video		¿Qué tipo de texto es?	Esta	Identifica su estructura:	información	¿Cuál es la idea principal?	deberá ser	¿Qué conclusión encuentras en el texto?	completada		entre todos
Nombre del video													
¿Qué tipo de texto es?	Esta												
Identifica su estructura:	información												
¿Cuál es la idea principal?	deberá ser												
¿Qué conclusión encuentras en el texto?	completada												
	entre todos												
<p>TAREA 4</p> <p>¡APLIQUEMOS!</p>	<p>Actividad 1: En la primera parte se hará un debate partiendo de la pregunta ¿qué opinas acerca de las corridas de toros y por qué?; acto seguido se realiza la lectura del texto: “Los exterminadores de toros</p>												

<p>(Desarrollo)</p> <p>Las actividades desarrollas giran en torno a la tarea de: reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica, descubrir en el texto la intención comunicativa del autor, señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto, deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario, establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes, jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos. globalizar la información, hallar la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.</p>	<p>“de JAVIER MARÍAS del diario el país.</p> <p>Aquí un fragmento:</p> <p>“Quienes quieren acabar con las corridas, en suma, lo que pretenden - o pueden conseguir sin darse cuenta- es extinguir una especie, que sin ellas no sobreviviría. A lo sumo se destinarían a sementales unos pocos toritos, y seguramente se sacrificaría en su nacimiento a la mayoría de los machos. En vez de hacerlo en la plaza, tras darles una vida plena y libre de más de cuatro años, se haría en secreto, nada más ser paridos. Si eso da buena conciencia a los antitaurinos, que me expliquen los motivos. Porque, suponiendo que los taurinos sean "torturadores de animales", los enemigos de las corridas resultarían ser exterminadores de animales. Y, francamente, entre los primeros y los segundos, prefiero con mucho a aquéllos, que al menos les causan una muerte en combate tras permitirles una vida. Éstos ni siquiera consentirían que tuviesen vida, ni que perdurase el toro bravo.</p> <p>(texto argumentativo)</p> <p>Hipervínculo:</p> <p>https://docs.google.com/document/d/18Bk6evFV39CxKLBWs0F0l616xCStP5ujl4fPj3bARgU/edit?usp=sharing.</p> <p>Se propone en esta tarea reconocer las características y estructura del texto argumentativo, a partir de la lectura y análisis de dicho texto, en el cual los jóvenes establecerán diferencias puntuales del texto argumentativo como tal, manera oral y con guía conceptual de la docente.</p> <p>Tiempo: 40 minutos.</p> <p>Actividad 2: Deberán extraer la tesis planteada por el autor en dicho artículo, así como los argumentos que fundamentan esa tesis. Los jóvenes entonces, muy probablemente se preguntarán qué es una tesis. A lo que la docente, no responderá directamente, sino que previamente pegará en el tablero unas etiquetas de colores llamativos con las siguientes palabras claves:</p> <p>idea- postura- defensa- argumento- razón- convencer- persuadir.</p> <p>Tiempo: 40 minutos.</p> <p>Trabajo extra clase: Como compromiso se propone que cada</p>
--	---

	<p>estudiante busque y organice en su portafolio un texto de cada tipología textual, pero de un mismo tema; es decir si elige como tema: el cambio climático, deberá tener un texto narrativo, uno expositivo y otro con el argumentativo acerca de este tema; la idea es que analicé de manera individual, lo que hicimos entre todos durante la clase.</p> <p>Compromiso extra clase: 2 horas</p> <p>Durante la clase un estudiante leerá el Capítulo 6 de la novela Tiempo: 20 minutos.</p>
<p>TAREA 5</p> <p>¡APLIQUEMOS!</p> <p>(Desarrollo)</p> <p>A lo largo de esta tarea las actividades se propusieron con el fin de: descubrir en los textos la intención comunicativa del auto. señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto, deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario, establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes. jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos. globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.</p>	<p>Actividad de inicio: En la primera parte se realiza lectura del capítulo 7 de la novela “la venganza de la vaca”; además de la recapitulación de las clases anteriores a cargo de un estudiante, se da abierta la participación frente a comentarios de la novela.</p> <p>Tiempo: 40 minutos.</p> <p>Actividad 2: En este momento se les hará entrega a subgrupos de 3 estudiantes un texto diferente; por ejemplo: apartes de la novela de Sergio Aguirre, recortes de periódico, noticias, columnas de opinión, ensayos cortos, cuentos, etc. Con el propósito de que se abarquen todos los tipos de texto.</p> <p>En este punto, los estudiantes tendrán 40 minutos para leer el texto y extraer la tesis y los argumentos que la sustentan, el marco narrativo, ideas centrales, introducción, desarrollo del tema, conclusiones, según sea la estructura del texto entregado y desde luego apoyándose en los contenidos abordados durante sesiones anteriores.</p> <p>Cabe aclarar que cada estudiante en su portafolio tiene la guía de análisis diseñada por la docente con las estructuras y categorizaciones de análisis de cada tipo de texto, además de los mapas conceptuales y/o cuadros sinópticos que cada uno diseño entorno a las tipologías, aplicadas a sus propios textos.</p> <p>Actividad 3: Posteriormente, en un pliego de papel bond cada equipo hará un esquema, en donde escribirá todas las características que</p>

	<p>indagó y extrajo de su texto. (este será un compromiso para empezar la próxima sesión)</p> <p>Luego, se establecerán las normas para las exposiciones, donde será fundamental la escucha.</p> <p>Se elegirá dos moderadores, uno que tomará el tiempo y el otro que restará puntos a los equipos que no respeten la palabra. Lo cual repercutirá en la nota de participación que será por equipo. Esto será una estrategia para promover la escucha y el respeto.</p> <p>Tiempo: 25 minutos</p>
<p>TAREA 6</p> <p>¡APLIQUEMOS!</p> <p>(Desarrollo)</p> <p>Durante esta tarea se abordarán las siguientes estrategias cognitivo-discursivas: Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto, establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes, jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos, globalizar la información, halla la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo, y utilizar las cuatro macro-reglas de la lingüística textual para hacer</p>	<p>Actividad 1: Se procederá con el inicio de las exposiciones, reiterando las pautas, donde será fundamental la escucha, además deben hacer un resumen de cada exposición.</p> <p>Se asignarán entonces los moderadores, uno que tomará el tiempo y el otro que restará puntos a los equipos que no respeten la palabra. Lo cual repercutirá en la nota de participación que será por equipo; con el fin de promover la escucha y el respeto.</p> <p>La docente regulará las ponencias, complementando la información de cada subgrupo con el fin de que se aborden todos los temas necesarios y se brindará un espacio para las dudas de los estudiantes.</p> <p>Es importante resaltar que entre los textos entregados hay algunas lecturas tanto narrativas como expositivas y argumentativas, con la intención de que los estudiantes las identifiquen con ayuda de las herramientas abordadas en clase para reconocer las tipologías textuales trabajadas y expongan para confrontar los aprendizajes obtenidos.</p> <p>Tiempo: 55 minutos</p> <p>Actividad 2: se leerán algunos resúmenes de los elaborados por los y las estudiantes, con el fin de resaltar en ellos en entendimiento y aplicación de las macro-reglas de Van Dijk como los pasos necesarios para elaborarlo, mediante el rastreo y posterior comprensión de la</p>

resúmenes.	<p>información, dichas reglas son:</p> <p>Supresión: consiste en eliminar información que no es tan necesaria en para el sentido del texto.</p> <p>Generalización: radica en seleccionar, recoger y agrupar en otro texto, las ideas extraídas acordes a las que propone el autor del texto base.</p> <p>Construcción: consiste en reelaborar el texto base, luego de organizar las ideas se plantean de manera escrita.</p> <p>Tiempo: 40 minutos</p>
<p>TAREA 7</p> <p>¡APLIQUEMOS!</p> <p>(Desarrollo)</p> <p>Para desarrollar el objetivo de la secuencia didáctica, en esta tarea se implementarán las siguientes estrategias cognitivo-discursivas: Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto, jerarquizar los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos y globalizar la información, hallar la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.</p>	<p>Actividad 1: Inicialmente para esta sesión se hace una recapitulación de la clase pasada. La docente insta a los estudiantes para que sean ellos, quienes lo hagan. Posteriormente, la docente, completará el aporte los estudiantes y les pedirá que se reúnan en equipos según sea el tipo de texto que les correspondió.</p> <p>Tiempo: 25 minutos</p> <p>Actividad 2: Cada equipo nombrará un representante y/o expositor, el cual presentará al grupo según sea el tipo de texto que les haya correspondido en un papel bond; si es argumentativo: las tesis que encontraron, así como los posibles argumentos que las sustentan. Si es narrativo: todo el marco narrativo y si es expositivo: su tema, su introducción, desarrollo del tema y conclusiones; clasificando de manera organizada la super, macro y microestructura.</p> <p>Para ello, se organizarán en mesa redonda y cada representante de los equipos expondrá al grupo el esquema realizado previamente (Cada equipo pegará su esquema alrededor del salón, una vez termine de exponerlo)</p> <p>Tiempo: 40 minutos e</p> <p>Actividad 3: Finalizada la plenaria, la docente hará una breve presentación de cada tipo de texto y sus características.</p> <p>Enlaces de tipologías textuales:</p> <p>Narrativo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=gqz9xJ9hvlc&t=69s</p> <p>Expositivo:</p>

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=0mRt2moXGjw</p> <p>Argumentativo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ISfFGxzQiRk&t=9s</p> <p>Una vez finalizada la presentación, se procederá a hacer una confrontación entre los aspectos teóricos expuestos por la docente, como lo encontrado por los estudiantes, determinando qué equipo se aproximó con mayor precisión a las características de cada tipo de texto</p> <p>Tiempo: 50 minutos</p> <p>Como compromiso para la siguiente sesión deben completar en el portafolio el análisis de otros 3 textos: 1 expositivo, 1 argumentativo y otro narrativo; extrayendo y explicando la super, macro y microestructura de cada uno de ellos.</p>
<p>TAREA 8</p> <p>¡AUTOEVALUEMOS!</p> <p>(Cierre)</p> <p>En esta tarea se tendrán en cuenta todas las estrategias cognitivo-discursivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica. 2. Descubrir en el texto la intención comunicativa del autor. 3. Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto. 4. Deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario. 5. Establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes. 6. Jerarquizar los textos en 	<p>Actividad 1: En esta sesión se parte de la premisa de que los y las estudiantes han hecho un recorrido conceptual y práctico a través de las sesiones anteriores, y consignado en su portafolio las actividades desarrolladas; en las cuales han visto las características de los diferentes tipos de texto: narrativos, expositivos y argumentativos. Adquiriendo elementos y herramientas de análisis y comprensión de los mismos en relación a sus ideas y saberes previos.</p> <p>Ahora bien, con base en estos conocimientos adquiridos, y a manera de evaluación y coevaluación, se propone como actividad, la elaboración por equipos de tres estudiantes establecidos de manera aleatoria, la construcción de un paralelo en donde pondrán las características de cada uno de los tipos textos estudiados hasta el momento, así como una estrategia creativa de lectura inventada por los integrantes del equipo, para leerlos y comprenderlos.</p> <p>Tiempo: 55 minutos</p> <p>Materiales: (pliegos de papel bond o periódico, marcadores, lápices, lapiceros, portafolio de cada estudiante en donde están consignados sus ejercicios como ejemplo, la guía que otorgó la docente y los mapas conceptuales elaborados por ellos con cada tipo de texto).</p> <p>Actividad 2: De todos los paralelos, se escogerá uno, que según los</p>

<p>términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos.</p> <p>7. Globalizar la información, hallar la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.</p> <p>8. Utilizar conectivos como pistas para comprender y producir textos.</p> <p>9. Utilizar las cuatro macro-reglas de la lingüística textual para hacer resúmenes.</p>	<p>estudiantes y criterio de la docente sea el que condensa la información de manera más completa. Y cuyas estrategias de lectura sean creativas y llamativas.</p> <p>La docente indagará sobre cómo se sintieron elaborando el paralelo, y hará énfasis en las estrategias de lectura ideada por los estudiantes para cada tipo de texto.</p> <p>Tiempo 40 minutos</p> <p>Actividad 3: Finalmente, se leerá el capítulo 8, el último de la novela “la venganza de la vaca” y se dará lugar a comentarios, dudas y aportes en torno a la novela de Sergio Aguirre.</p> <p>Tiempo: (55 minutos)</p>
<p>TAREA 9 ¡EVALUEMOS Y REFLEXIÓN!</p> <p>En esta tarea al igual que en la anterior y a modo de cierre se tendrán en cuenta todas las estrategias cognitivo-discursivas:</p> <p>1. Reconocer el texto como unidad sintáctico – semántica.</p> <p>2. Descubrir en el texto la intención comunicativa del autor.</p> <p>3. Señalar el qué, el quién, el cómo, el cuándo, el dónde, en un texto.</p> <p>4. Deducir el sentido de las palabras, sin acudir al diccionario.</p> <p>5. Establecer relaciones entre ideas que están en un mismo párrafo o entre párrafos diferentes.</p> <p>6. Jerarquizar los textos en</p>	<p>Actividad inicial: se llevará a cabo la aplicación de una prueba de comprensión lectora, que consta de 10 preguntas. Todas ellas, encaminadas a avaluar los conocimientos adquiridos y desde luego el objetivo de la secuencia.</p> <p>El tiempo para contestarla será de una hora.</p> <p>Una vez finalizada, se hará un receso de 10 minutos con una pausa activa de tensión y distensión muscular, así como de respiración consciente.</p> <p>Luego, la docente invitará a los estudiantes para que hablen respecto a cómo se sintieron desarrollando la prueba, en donde encontraron mayor dificultad, y qué estrategias de comprensión utilizaron.</p> <p>Actividad 2: la docente procede a intercambiar las hojas de respuesta. Y proyecta la prueba en el video beam. Después, entre todos responden la prueba, y cada estudiante califica la del compañero que le correspondió.</p> <p>Acto seguido devuelven la prueba a la docente quien, en la clase siguiente, le entregará a cada estudiante, con su respectiva nota; igualmente, hará un balance de los hallazgos y resultados de la</p>

<p>términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación en los textos narrativos y expositivos.</p> <p>7. Globalizar la información, hallar la tesis, las proposiciones y las conclusiones en un texto argumentativo.</p> <p>8. Utilizar conectivos como pistas para comprender y producir textos.</p> <p>9. Utilizar las cuatro macro-reglas de la lingüística textual para hacer resúmenes</p>	<p>prueba; dando final a la secuencia didáctica.</p> <p>Actividad 3: A modo de conversatorio analizaremos cada punto trabajado durante la prueba haciendo un balance de los hallazgos y resultados en torno a los objetivos alcanzados, nuestras fortalezas y aspectos a mejorar, no solo de los estudiantes, sino también de la docente y su metodología.</p>
--	--

7.BIBLIOGRAFÍA

Libro: Aguirre Sergio, “la venganza de la vaca” grupo editorial norma, infantil-juvenil, -Zona libre.

Cibergrafía: <https://vimeo.com/97620463>

Cibergrafía: <https://www.youtube.com/watch?v=UkZ2giuRF08>

Cibergrafía: http://elpais.com/diario/2010/01/03/eps/1262503619_850215.html://elpais.com/diario/2010/01/03/e

Cibergrafía:

Autores: Javier Marías

Autores: Héctor Abad Faciolince

Autores: diferentes autores de distintos tipos de texto.

Enlaces de tipologías textuales:

Narrativo:

<https://www.youtube.com/watch?v=gqz9xJ9hvlc&t=69s>

Expositivo:

<https://www.youtube.com/watch?v=0mRt2moXGjw>

Argumentativo:

<https://www.youtube.com/watch?v=jlSfFGxzQiRk&t=9s>

5. Anexo 2

Lista de chequeo Texto expositivo

Objetivo específico: Establecer el estado de comprensión del texto expositivo por medio del reconocimiento de su estructura y elementos característicos.

Nombre del estudiante	Criterios a observar											
	Lee títulos y los subtítulos y los relaciona con los contenidos de manera directa o indirecta.		Identifica el mensaje del texto y las opiniones que plantea el autor.		Identifica el tema central del texto y los subtemas desarrollados.		Compara la información del texto con los conocimientos y experiencias previas		Determina cuál es la fuente de los hechos presentados.		Asume una posición frente al tema y expresa lo que piensa.	
	cumple	No cumple	cumple	No cumple	cumple	No cumple	Cumple	No cumple	cumple	No cumple	Cumple	No cumple
								u		u		U
1. Simón	1		1		1		1		1		1	
2. Melany	1	1	1		0	1	1		1		0	1
3. Susana	1		1		1		1		1		1	
4. Paulina	1		0	1	1		1		0	1	1	
5. Sara	1		0	1	1		1		1		1	

6.San tiago	1		0	1	1		0	1	1		1	
7.Jos é Manuel	1		1		1		1		1		1	
8.Mat eo	1		1		1		1		1		0	1

Lista de chequeo texto narrativo

Objetivo específico: comprender el mensaje de los textos narrativos a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos

Nombre del estudiante	Criterios a observar											
	Reconoce las acciones que dan origen a la historia y quien las lleva acabo		Identifica el problema que se presenta y como se resuelve		Reconoce los elementos narrativos: los personajes, el narrador, los escenarios, el tiempo.		Identifica las descripciones en las narraciones		Reconoce el problema o conflicto y el tema		Juzga las acciones de los personajes y del texto narrativo	
	cum ple	No cumpl e C	C u m pl e	No cumpl e C	cump le	No cumple C	Cum ple	No cum ple u	cu mpl e	No cum ple u	Cumpl e	No cum ple U
1. Simón	1		1		1		1		1		1	
2.Melany		1	1		1		1		0	1	1	

3.Susana	1		1		1		1		1		1	
4.Paulina	1		1		1		1		0	1	1	
5.Sara	1		1		1		1		1		1	
6.Santiago	1		1		1		1		0	1	0	
7.José Manuel	1		1		1		1		0	1	1	
8.Mateo	1		1		1		1		1		1	

Lista de chequeo texto argumentativo

Objetivo específico: Comprender la intención comunicativa y las tesis defendidas en el texto argumentativo, a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.												
Nombre del Estudiante	Criterios a observar											
	Reconoce el tema propuesto por el autor.		Reconoce en la introducción del texto la tesis, es decir, la opinión o idea que plantea el autor.		Identifica los argumentos que presenta el autor para defender su opinión o idea.		Relaciona la conclusión del texto con lo que se plantea en la introducción		Identifica los ejemplos que sustentan los argumentos presentados		Juzgar desde su punto de vista y con argumentos, lo expuesto por el autor en el texto	
	cumple	No cumple	Cumple	No cumple	cumple	No cumple	cumple	No cumple	cumple	No cumple	Cumple	No cumple

		C		C		C		u		U		u
1. Simón	1		1	1	1		1		1		1	
2.Melany	1	1	1		1		1		1		1	
3.Susana	1		0	1	1		1		1		1	
4.Paulina	1		0	1	1		1		1		1	
5.Sara	1		1		1		1		1		1	
6.Santiago	1		1		1		1		0	1	1	
7.José Manuel	1		1		1		1		0	1	1	
8.Mateo	1		1		1		1		1		0	1

6. Anexo 3

Guía para Implementar las estrategias de lectura y Evaluar las actividades desarrolladas con los Textos Narrativos, expositivos, y argumentativos	
Los Textos Narrativos	
Objetivo: Comprender el mensaje de los textos Narrativos, a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.	
Identificación de la estructura y los elementos característicos	Actividades orientadoras

<p>Identificación de la estructura</p> <p>El concepto de texto se refiere a la forma en que un autor organiza sus ideas. Los textos narrativos cuentan una historia y están organizados, en términos generales, en torno a un esquema que incluye tres momentos: un principio, una parte intermedia y un fin.</p> <p>El Inicio: se presenta el personaje principal y las acciones que dan origen a una historia.</p> <p>El Desarrollo: presenta un conflicto o problema y conduce al punto más emocionante de la historia. Es la parte más larga.</p> <p>El Desenlace: es el momento en que se empieza a resolver el problema hasta culminar en el final.</p>	<p>1. Acciones que dan origen a la historia y quién las lleva a cabo.</p> <p>2. ¿Qué problema se presenta y cómo se resuelve?</p> <p>3. ¿Cómo se resuelve el problema y qué sucede al final de la historia?</p>
<p>Reconocimiento de los elementos Narrativos</p> <p>Al leer un texto narrativo se deben reconocer los elementos que lo integran, de modo que el lector pueda utilizarlos para comprender mejor el relato. Estos elementos son: los personajes, el narrador, los escenarios, el tiempo, el problema o conflicto y el tema.</p>	<p>1. ¿Cuáles son los personajes de la historia?</p> <p>2. ¿Cuál es el personaje principal o protagonista y cuáles son los personajes secundarios?</p> <p>3. ¿Dónde y cuándo ocurre esta historia?</p> <p>4. ¿Quién cuenta lo que pasa en esta historia?</p> <p>5. ¿Cuál es el problema fundamental dentro de la historia?</p> <p>6. ¿Cómo resolvieron los personajes el problema?</p> <p>7. ¿Qué lecciones pueden extraerse de ella?</p>
<p>Identificando las descripciones en las narraciones</p> <p>La descripción en la narración se define como un fragmento textual en el que se le atribuyen rasgos a objetos, personajes, lugares y situaciones. Aunque parezca que los pasajes descriptivos son de importancia secundaria en los textos narrativos son, de hecho, necesarios tanto</p>	<p>1. Identificar el personaje al que se le atribuyen determinados rasgos.</p> <p>2. Identificar los rasgos que se les atribuyen: tamaño, color, forma, si se trata de lugares u objetos; y edad, facciones, forma de ser, vestuario si se trata de personas.</p>

para la comprensión como para la calidad artística de la narración.	
<p>Identificando la idea principal en el párrafo del Texto Narrativo</p> <p>La columna vertebral de cada párrafo es la idea principal, que se sustenta en ideas de apoyo. En los textos narrativos, las ideas de apoyo constan de comentarios del narrador, ejemplos de situaciones, acciones de los personajes y detalles explícitos. La idea principal, por tanto, sintetiza el mensaje expresado por las ideas de apoyo del párrafo.</p> <p>No siempre la idea principal está explícita en el párrafo, en algunas ocasiones puede estar implícita, es decir, no expresada abiertamente, de tal modo que el lector debe inferirla.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar en cada párrafo la oración imprescindible, es decir, la oración que no puedo quitar porque si no el párrafo no se entiende. La subrayo mientras leo. 2. Si la idea principal no está explícita, explico con mis palabras de forma breve la idea del párrafo.
<p>Juzgando las acciones de los personajes en el texto Narrativo</p> <p>Juzgar las acciones de los personajes es valorar no sólo el comportamiento del personaje sino la intención en el actuar, así como sus consecuencias.</p> <p>Para hacer esta valoración, el lector debe tener destrezas de análisis y desarrollar juicios de valor sólidos y fundamentados en sus saberes y experiencias previas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el personaje y sus características. 2. Identificar las acciones de los personajes y cuál fue su motivación. 3. Establecer una relación entre las causas y las consecuencias de esas acciones. 4. Expresar las opiniones acerca de las acciones del personaje.
<p>Planteando mi opinión acerca del texto Narrativo</p> <p>La comprensión de un texto supone la proposición y el planteamiento de opiniones por parte del lector, puesto que debe analizar de manera crítica el mensaje central que expresa. Para desempeñar este papel activo, el lector se vale de sus saberes sobre el mundo y su</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el tema de la narración. 2. Comparar lo que se lee, con lo que se conoce y lo que se cree. 3. Generar una opinión acerca de lo que plantea el texto.

interacción con el texto, de modo que asume una posición frente a su contenido a través de las acciones de los personajes y el desarrollo mismo de los hechos.	
Los Textos Expositivos	
Objetivo: Comprender la información presentada en los textos expositivos, a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.	
Identificación de la estructura y los elementos característicos	Actividades orientadoras
Identificación de la Estructura Expositiva Los textos expositivos académicos son aquellos que enseñan sobre temas de diversas disciplinas. Estos textos se caracterizan por el manejo de una estructura global, utilizada para presentar la información correspondiente y para facilitar la comprensión del tema tratado.	1. Leer el título del texto y los subtítulos para relacionarlos con su contenido. 2. Identificar la idea principal de cada subtema y relacionarlo con el tema principal.
Identificación de secuencias cronológicas en los textos expositivos Algunos textos expositivos no se agrupan según los temas que en ellos se tratan sino de acuerdo con la forma en que se presenta el contenido, que sigue un orden cronológico de los acontecimientos o hechos que se quieren destacar.	1. Reconocer los hechos importantes en el texto. 2. Identificar los datos cronológicos (épocas, fechas, años, entre otros). 3. Ubicar en una línea cronológica los hechos importantes del texto, ordenándolos de forma secuencial.
Identificación de relaciones de causa y efecto en los textos expositivos Las relaciones de causa- efecto entre dos sucesos se establecen cuando un hecho da lugar al otro. El origen se identifica como causa, y en términos léxicos se relaciona con expresiones	1. Identificar hechos o eventos causados por razones específicas en el texto. 2. Discriminar las causas y los efectos de los eventos presentados en el texto.

<p>como por este motivo, debido a, por tal razón. El efecto es el suceso que tiene lugar como consecuencia de la causa; y se le asocia con las expresiones, por consiguiente, como resultado.</p>	
<p>Diferenciando hechos y opiniones en los textos expositivos</p> <p>Durante la redacción de un texto expositivo se deben presentar hechos, es decir, realidades objetivas, observables y verificables. No obstante, es usual que aparezcan las opiniones del autor, al presentar una interpretación personal de la realidad.</p> <p>El lector debe estar en capacidad de diferenciar con claridad los hechos objetivos y las opiniones subjetivas del autor.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer y resaltar las oraciones que presentan hechos en el texto. 2. Resaltar con un color diferente las opiniones, creencias o juicios que el autor presente con respecto a los hechos anteriores.
<p>Planteando y verificando hipótesis sobre texto expositivo</p> <p>Durante la lectura de cualquier texto, se van planteando hipótesis acerca de su contenido. En este caso se evalúan los indicios, los signos, los datos y las observaciones, para formarse una conjetura acerca de posibles respuestas. A medida que se avanza en la lectura, el lector comprueba si su hipótesis era acertada o no, o si el texto no confirma la información.</p>	<p>Durante la lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar por cada párrafo de forma consecutiva si contiene afirmaciones sobre hechos o ideas que requieran de una explicación. 2. Plantear una hipótesis, es decir, una explicación válida. 3. Continuar la lectura y verificar la validez de las hipótesis planteadas.
<p>Anticipando conclusiones en el párrafo</p> <p>Cada párrafo desarrolla una idea principal, que se apoya en datos que amplían o explican la información esencial. Con base en esos datos, un buen lector supone lo que sucederá, el punto de llegada de lo que desarrolla el párrafo, es decir, anticipa la conclusión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar en el párrafo la información que me proporciona pistas para suponer lo que vendrá. 2. Relacionar la información, los datos y otras pistas para anticipar una conclusión coherente.
<p>Comparando las ideas en el texto expositivo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los elementos, objetos, seres o

<p>Algunos textos explican el tema a través de comparaciones, para lo cual establecen semejanzas y diferencias entre dos elementos. Las comparaciones suelen emplear las siguientes palabras clave: semejante, también, como, lo mismo, tan grande/ pequeño como, al igual que, entre otras.</p>	<p>ideas que se comparan en el texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Reconocer las palabras o expresiones de comparación en el texto. 3. Identificar si se plantea una relación de semejanza o de diferencia en el texto.
<p>Planteando mi opinión acerca del texto informativo</p> <p>El lector crítico evalúa los contenidos de un texto y emite juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en su experiencia previa. Lo que significa que el lector debe comparar la información que está leyendo con lo que ya sabe o buscar información adicional en otra fuente. Esto le permitirá plantear una opinión sustentada acerca de lo que lee.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los planteamientos del autor. 2. Comparar lo que se está leyendo con lo que se conoce sobre el tema del texto. 3. Opinar acerca de los planteamientos del autor.
<p>Reconociendo el mensaje del texto expositivo y su aplicación en el contexto:</p> <p>La lectura es un magnífico instrumento que sirve para ponernos en contacto con lo que está más allá de nuestro campo cercano de acción. Gracias a la lectura trascendemos nuestra inmediatez, tanto física como espiritual. Esto se puede experimentar cuando el lector reconoce el mensaje de un texto y lo puede aplicar en su contexto y en su vida.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el mensaje que transmite el texto. 2. Reconocer las características del contexto y los conocimientos propios. 3. Determinar la aplicación del mensaje del texto en el contexto.
<p>Los Textos Argumentativos</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>Comprender las tesis defendidas en el texto argumentativo, a través del reconocimiento de su estructura y sus elementos característicos.</p> <p>Juzgar las tesis defendidas en el texto argumentativo para expresar una propuesta personal.</p>	

Identificación de la estructura y los elementos característicos	Actividades orientadoras
<p>Identificación de la Estructura Argumentativa</p> <p>Los textos argumentativos son aquellos cuyo mensaje se vale de diferentes razones para convencer a su destinatario. Para ello, se estructuran en una introducción que plantea la tesis, una presentación de argumentos y una conclusión. Los elementos básicos del texto argumentativo son la opinión del autor sobre el tema y las razones con que la justifica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer en la introducción del texto la tesis, es decir, la opinión o idea que plantea el autor. 2. Identificar los argumentos que presenta el autor para defender su opinión o idea. 3. Relacionar la conclusión del texto con lo que se plantea en la introducción.
<p>Identificando la relación entre la tesis y la conclusión en los textos argumentativos</p> <p>La identificación de la tesis y la conclusión de un texto argumentativo es la clave para su comprensión. La relación entre estos dos aspectos se establece haciendo uso de pistas que el texto proporciona: datos, fechas, hechos. La conclusión surge cuando logramos comprender cuál es la idea que defiende el autor, a través de un análisis activo y constante durante la lectura.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la tesis del autor. 2. Relacionar la información, los datos y otras pistas para deducir la conclusión.

<p>Identificando tipos de argumentación</p> <p>Gran parte de los textos argumentativos recurre en sus argumentaciones a ejemplos que respaldan la tesis presentada. La tesis se plantea para dar a conocer un punto de vista o para dar una respuesta. Luego, la tesis se defiende con premisas que pueden sustentar su validez mediante ejemplos. Los hechos o situaciones en que se basen los ejemplos citados deben tener como sustento una información verdadera.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer la tesis que plantea el autor. 2. Reconocer los argumentos que presenta el autor para defender su opinión o idea. 3. Identificar los ejemplos que sustentan los argumentos presentados. 4. Juzgar desde su punto de vista y con argumentos, lo expuesto por el autor en el texto
--	--

7. Anexo 4

Competencia	Competencia comunicativa		Niveles desempeño			
Componente	Proceso lector		bajo	Básico	Alto	Superior
	Aprendizaje	Evidencia				

Pragmático	Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.	Identifica características de la enunciación para cumplir con una intención comunicativa				
		Indica el rol que debe cumplir como enunciador de un texto, a partir de la situación de comunicación.				
		Identifica el propósito que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de comunicación.				
	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	Identifica la correspondencia entre el léxico empleado y el auditorio al que se dirige un texto.				

	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.	Evalúa la validez o pertinencia de la información de un texto y su adecuación al contexto comunicativo.				
--	--	---	--	--	--	--

Rúbrica de evaluación de comprensión de lectura

Material diseñado a partir de la matriz de referencia en el área de lenguaje propuestas por el
 ministerio de Educación naciona

8. Anexo 5

Procesos de aprendizaje en lectura	Niveles de desempeño / Evidencia			
	Superior	Alto	Básico	Bajo
Reconoce el elementos implícitos de la situación Comunicativa del texto. (Pragmático)	Identifica óptimamente intenciones, propósitos en los textos que lee. Identifica y caracteriza óptimamente la voz que habla en el texto.	Identifica intenciones, propósitos en los textos que lee. Identifica y caracteriza la voz que habla en el texto.	Identifica mínimamente intenciones, propósitos en los textos que lee. Identifica y caracteriza mínimamente la voz que habla en el texto.	Presenta dificultad para identificar intenciones, propósitos en los textos que lee, y para identificar y caracterizar la voz que habla en el texto.
Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global de un texto (Semántico)	Elabora óptimamente hipótesis de lectura global sobre los textos que lee. Sintetiza y generaliza óptimamente información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido.	Elabora hipótesis de lectura global sobre los textos que lee. Sintetiza y generaliza información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido.	Elabora mínimamente hipótesis de lectura global sobre los textos que lee. Sintetiza y generaliza mínimamente información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido.	Presenta dificultad para elaborar hipótesis de lectura global sobre los textos que lee. Presenta dificultad para sintetizar y generalizar información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido.
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes	Identifica óptimamente la función de las partes que configuran la estructura de un	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.	Identifica mínimamente la función de las partes que configuran la estructura de un	Presenta dificultad para identificar la función de las partes que configuran la estructura de un texto.

de los textos. (Sintáctico)	texto. Ubica óptimamente el texto dentro de una tipología textual o género específico.	Ubica el texto dentro de una tipología textual o género específico.	texto. Ubica mínimamente el texto dentro de una tipología textual o género específico.	Presenta dificultad para ubicar el texto dentro de una tipología textual o género específico.
--------------------------------	---	---	---	---

Tabla N°9. Rúbrica de comprensión lectora (Adaptación de MEN, 2016)